

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADÃO APARECIDO XAVIER

VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E ADOECIMENTO DOCENTE

**CURITIBA
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADÃO APARECIDO XAVIER

VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E ADOECIMENTO DOCENTE

Dissertação apresentada como co-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Dra. Araci Asinelli-Luz

**CURITIBA
2015**

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Xavier, Adão Aparecido.

Violência estrutural e adoecimento docente. – Curitiba, 2015.
165 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Satisfação no trabalho. 2. Saúde e trabalho. 3. Trabalho – Aspectos sociais.
4. Violência. I. Título.

CDD 371.7

O parecer de aprovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ADÃO APARECIDO XAVIER** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Elias Esper Stival, Prof. Dr. Luiz Alan Kunzle, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **"VIOLÊNCIA ESTRUTURAL NO TRABALHO DOCENTE"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Araci Asinelli da Luz		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Maria Cristina Elias Esper Stival		aprovado
Prof. Dr. Luiz Alan Kunzle		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovado

Curitiba, 31 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Prof. Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

DEDICATÓRIA

Minha é a vida, meus são os sonhos, mas nossos são os resultados desta pesquisa e por isso a ofereço aos professores, professoras, funcionários e funcionárias das escolas e setores da educação que dedicam suas vidas a ensinar às novas gerações, mesmo em condições as mais adversas. Dedico a todos/as companheiros/as militantes da educação da APP-SINDICATO. Por fim dedico à professora Rosa Elena Bueno que, nos últimos anos, tem construído comigo uma díade, debatendo e sofrendo com os desafios da educação, buscando estratégias de soluções para os inúmeros problemas e empecilhos que surgem na vida de nossos/as alunos/as.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”. Paulo Freire.

“Eu sei que o silêncio muitas vezes tira a vontade de alguém ouvir uma palavra, mas tem hora que as palavras doem mais do que o silêncio”. Karl Marx

AGRADECIMENTOS

De modo muito especial à minha orientadora, professora doutora Araci Asinelli-Luz, com sua dedicação incondicional à educação, aos educandos/as, aos “novos” pesquisadores/as como eu, que recebe de suas mãos o bastão para continuar esta corrida sem fim por um mundo mais justo e humano, onde crianças e adolescentes sejam tratados indistintamente como sujeitos em processo especial de desenvolvimento humano, detentores de direitos e deveres. Suas aulas e militância em prol da formação humana são sempre fonte de inspiração e fazem a diferença em minha vida e de tantos outros e continuará fazendo. Obrigado!!

Agradeço a cada professor e professora que acreditaram e com consciência política defenderam a implantação do Mestrado Profissional em Educação na UFPR, mesmo diante de preconceitos e resistências. De modo especial, às professoras Doutoras Marília Torales, Núria Pons, o professor Dr. Ricardo Antunes de Sá, aos demais professores e professoras que atuam no Mestrado Profissional e às técnicas administrativo Darci e Hilda, que estão sempre dispostas a nos atender bem.

Faço também um agradecimento muito especial às professoras doutoras que, prontamente, aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação e defesa. A professora Margarida Barreto, que muito contribuiu com minhas reflexões e desejo de continuar trilhando este caminho do conhecimento, incentivou às pesquisas que visam a construir um mundo do trabalho melhor, com menos violências e desrespeitos manifestados de inúmeras maneiras, dentre elas o assédio moral. A professora Doutora Maria Cristina Estival, cujos estudos sobre a violência têm enriquecido muito as reflexões sobre o tema. Agradeço também ao professor Doutor Luis Allan Künzle que, além de notável pesquisador, é um fervoroso militante da categoria docente, com quem ainda tenho muito a aprender. Sua dedicação e seriedade fazem muita diferença no meio acadêmico.

Agradeço imensamente aos/às colegas do Mestrado Profissional, com os quais aprendi muito nas discussões e experiências de vidas tão ricas e diversificadas, cada um/a de uma região diferente do Estado do Paraná e Santa Catarina, com

tanto esforço viajando semanalmente para Curitiba, no frio ou calor para nossas aulas, regadas por debates e boas leituras. Aos participantes desta pesquisa que, prontamente, colaboraram com suas histórias cheias de boas vivências e angústias, revelando o quanto se doaram e se doam pela educação, as razões de suas decepções e adoecimento precoce.

Agradeço meus companheiros/as de luta e militância da APP-SINDICATO, com os/as quais aprendi e aprendo sempre sobre estratégias e formas de permanecer na educação, mas de maneira crítica e autônoma, na perspectiva da realização humana e uma escola e ensino melhor para nossos/as alunos/as. A todo/as trabalhadores/as da educação do Colégio Estadual Helena Kolody, em Colombo, meu lugar de atuação há mais de duas décadas.

Agradeço, de modo especial, aos meus alunos e alunas que são o motivo pelo qual sempre quis saber mais para ensinar-lhes melhor e com mais convicção. Aos meus filhos, netos e amigos, pela compreensão nos finais de semana sem a convivência.

Ao meu tão querido pai Antonio Xavier Lopes (*In memoriam*), com sua honestidade e bondade que tanto me ensinou e amou. À minha mãe Josefa Pereira da Silva, guerreira que lutou por um mundo melhor, sua energia e memória continuam me dando muitos motivos para viver. Aos meus irmãos e irmãs lutadores/as, em diferentes frentes da existência e em fim aos meus nobres companheiros e companheiras trabalhadores/as da educação que tanto têm contribuído na minha edificação enquanto pessoa e profissional que sou.

XAVIER, Adão Aparecido. **Violência estrutural no trabalho docente**. Dissertação. Mestrado Profissional. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RESUMO

A pesquisa proposta nessa dissertação foi projetada em função da participação no Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Paraná. O objetivo principal consistiu em promover reflexões sobre a relação entre a violência estrutural e o adoecimento docente, bem como propor políticas públicas preventivas ao adoecimento psíquico e melhorias nas condições estruturais do trabalho docente. Esses estudos partiram do pressuposto de que a categoria docente vive um mal-estar permanente, convivendo com múltiplos determinantes avessos ao fenômeno educativo e intensificadores dos índices de adoecimento profissional e do abandono da profissão. O questionamento emergente e de demanda contínua versa sobre os impactos das violências, em especial a violência estrutural, no desenvolvimento de certas patologias psíquicas do/a professor/a que atua na educação básica. Propõe investigar as razões do precoce abandono da profissão, readaptação e/ou aposentadoria motivada por problemas de saúde, sem que o profissional tenha conquistado todos os avanços no plano de carreira previstos no estado do Paraná. Como metodologia optamos pela pesquisa qualitativa, exploratória, sendo que, para coleta de dados, foram realizadas entrevistas com dois professores aposentados em decorrência de doenças ocupacionais, escolhidos após ampla divulgação na página da APP – SINDICATO. Para a análise dos dados utilizamos a proposta da psicologia sócio histórica, na perspectiva dos núcleos de significação que subsidiou as reflexões suscitadas após as leituras flutuantes do material coletado. Os resultados mostram a deterioração do trabalho docente ao longo do tempo. As condições materiais de trabalho, o aumento de alunos por turma, o desrespeito, a desvalorização do magistério comparativamente às demais categorias funcionais, o assédio moral, as condições econômicas do país, bem como o aumento das violências, contribuíram para diminuição da capacidade laboral do/a professor/a, desencadeando em doenças psicossomáticas e mentais, propiciando, muitas vezes, a interrupção da carreira precocemente, com a aposentadoria. Estes fatos proporcionam perdas financeiras, emocionais, psicológicas e laborais, de ordem pessoal, familiar e social. Das considerações finais destacamos a importância da formação inicial e continuada reflexiva e voltada para atender às reais necessidades sócio educacionais vigentes, que oportunize aos/as profissionais da educação o conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento humano, de forma a intensificar a qualidade de seu trabalho, sem perder de vista o papel transformador, garantindo-lhe o bem-estar necessário para atingir o mais alto nível previsto no plano de carreira.

Palavras – chave: Valorização profissional. Adoecimento. Violência. Saúde do trabalhador. Precarização do trabalho.

XAVIER, Adão Aparecido. Structural violence in teaching. Dissertation. Professional Masters. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ABSTRACT

The research proposed in this dissertation is designed on the basis of participation in the Professional Master of Education, offered by the Federal University of Parana. The main objective was to promote reflections on the relationship between structural violence and the teacher illness, and propose preventive policies to mental illness and improvements in the structural conditions of teaching. These studies have assumed that the teaching category is experiencing a permanent malaise, living with multiple determinants adverse educational phenomenon and enhancing the professional illness rates and the abandonment of the profession. The emerging question and continued demand deals with the impact of violence, particularly structural violence, the development of certain mental pathologies / a teacher / a engaged in basic education. Proposes to investigate the reasons for the early withdrawal of the profession, upgrading and / or retirement motivated by health problems, without the professional has won all the advances in the career plan provided for in the state of Paraná. The methodology we chose qualitative, exploratory, and, for data collection, interviews were conducted with two retired teachers from occupational diseases, chosen after wide dissemination in the APP page - UNION. To analyze the data we used the proposal from the historical socio psychology, in view of the meaning core that supported the reflections arise after the floating readings of the collected material. The results show the deterioration of teaching over time. The material conditions of work, increasing class size, the disrespect, the devaluation of the teaching profession compared to other functional categories, bullying, economic conditions of the country as well as the increase in violence, contributed to decreased labor capacity / a teacher / a, triggering in psychosomatic and mental illnesses, providing often career breaks early, with retirement. These facts provide financial, emotional, psychological and labor losses of personal, family and social order. The final considerations highlight the importance of initial and continuing training reflective and geared to meet the real needs existing educational partner, a further opportunity to / for education professionals in-depth knowledge of human development in order to enhance the quality of their work, without lose sight of the transformative role, guaranteeing the well-being necessary to achieve the highest level provided in the career plan.

Key - words: Professional development. Illness. Violence. Worker's health. Precarious work.

XAVIER, Adão Aparecido. La violencia estructural en la enseñanza. Disertación. Maestros profesionales. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RESUMEN

La investigación propuesta en esta tesis se ha diseñado sobre la base de la participación en el Máster Profesional de Educación, ofrecido por la Universidad Federal de Paraná. El objetivo principal fue promover la reflexión sobre la relación entre la violencia estructural y la enfermedad maestro, y proponer políticas de prevención a la enfermedad y mejoras mental en las condiciones estructurales de la enseñanza. Estos estudios han asumido que la categoría de la enseñanza está experimentando un malestar permanente, viviendo con múltiples determinantes fenómeno educativo aversión y la mejora de las tasas de enfermedad profesional y el abandono de la profesión. La pregunta que emerge y se ocupa de la demanda continuó con el impacto de la violencia, en particular la violencia estructural, el desarrollo de ciertas patologías mentales / profesor / a dedicado a la educación básica. Propone para investigar las razones de la temprana retirada de la profesión, mejora y / o jubilación motivada por problemas de salud, sin que el profesional ha ganado todos los avances en el plan de carrera prevista en el estado de Paraná. La metodología se optó cualitativa, exploratoria, y, para la recolección de datos, las entrevistas se llevaron a cabo con dos maestros jubilados de las enfermedades profesionales, elegidos después de amplia difusión en la página APP - UNION. Para analizar los datos se utilizó la propuesta de la psicología socio histórico, en vista del núcleo de significado que apoyaron las reflexiones surgen después de las lecturas flotantes del material recogido. Los resultados muestran el deterioro de la enseñanza en el tiempo. Las condiciones materiales de trabajo, el aumento de tamaño de las clases, la falta de respeto, la devaluación de la profesión docente en comparación con otras categorías funcionales, la intimidación, las condiciones económicas del país, así como el aumento de la violencia, han contribuido a la disminución de la capacidad laboral/a profesor/ a, lo que provocó en las enfermedades psicosomáticas y mentales, proporcionando a menudo rompe carrera temprana, con la jubilación. Estos hechos proporcionan emocionales pérdidas económicas, psicológicas, laborales y de vida personal, familiar y el orden social. Las consideraciones finales, se destaca la importancia de la formación inicial y continua reflexiva y orientada a satisfacer las necesidades reales socio educativo, una nueva oportunidad para / por profesionales de la educación en un profundo conocimiento del desarrollo humano a fin de mejorar la calidad de su trabajo existentes, sin perder de vista el papel transformador, garantizando el bienestar necesario para lograr el más alto nivel previsto en el plan de carrera.

Palabras - clave: valoración profesional. Enfermedad. Violencia. La salud del trabajador. El trabajo precario.

XAVIER, Adão Aparecido. **La violence structurelle dans l'enseignement. Mémoire. Master professionnel.** Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RESUMÉ

La recherche proposée dans cette thèse est conçue sur la base de la participation au Master professionnel de l'éducation, offert par l'Université fédérale de Parana. L'objectif principal était de promouvoir des réflexions sur la relation entre la violence structurelle et la maladie des enseignants, et de proposer des politiques de prévention à la maladie mentale et l'amélioration des conditions structurelles de l'enseignement. Ces études ont supposé que la catégorie de l'enseignement connaît un malaise permanent, vivant avec de multiples déterminants phénomène éducatif aversion et d'améliorer les taux de maladie professionnelle et l'abandon de la profession. La question émergents et la poursuite des offres de la demande avec l'impact de la violence, notamment la violence structurelle, le développement de certaines pathologies mentales / un enseignant / a engagé dans l'éducation de base. Propose d'étudier les raisons pour le retrait précoce de la profession, la modernisation et / ou de retraite motivé par des problèmes de santé, sans le professionnel a gagné toutes les avancées dans le plan de carrière prévu dans l'état de Paraná. La méthodologie que nous avons choisi qualitative, exploratoire, et, pour la collecte de données, des entrevues ont été réalisées avec deux enseignants retraités de maladies professionnelles, choisis après une large diffusion dans la page APP - UNION. Pour analyser les données, nous avons utilisé la proposition de la psychologie socio historique, compte tenu de la base de sens que les réflexions soutenues surviennent après les lectures flottantes de la matière collectée. Les résultats montrent la détérioration de l'enseignement dans le temps. Les conditions matérielles de travail, l'augmentation de la taille des classes, l'irrespect, la dévaluation de la profession enseignante par rapport aux autres catégories fonctionnelles, l'intimidation, les conditions économiques du pays ainsi que l'augmentation de la violence, ont contribué à une diminution de la capacité de travail / un enseignant / a, déclenchant des maladies psychosomatiques et mentaux, fournissant souvent des interruptions de carrière précoce, à la retraite. Ces faits fournissent, pertes, psychologiques et émotionnels financiers de travail personnel, familial et l'ordre social. Les considérations finales soulignent l'importance de la formation initiale et continue et de réflexion visant à répondre à des besoins réels partenaire éducatif, une occasion supplémentaire de / pour les professionnels de l'enseignement des connaissances approfondies du développement humain afin d'améliorer la qualité de leur travail existants, sans perdre de vue le rôle transformateur, garantir le bien-être nécessaires pour atteindre le plus haut niveau prévu dans le plan de carrière.

Mots - clés: évaluation professionnelle. Maladie. Violence. La santé des travailleurs. Le travail précaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1 - Matrioska (Bonecas Russas).....	84
FIGURA 2 - Imagem que ilustra a teoria ecológica do desenvolvimento humano	84
TABELA 3- <i>Ranking</i> de valorização dos professores nos países.....	40
TABELA 4 – Região anatômica em relação a prevalência de sintomas osteomusculares e a incapacidade de exercer suas atividades normais nos últimos doze meses.....	98
TABELA 5 – Prevalência de sintomas osteomusculares em relação às condições ergonômicas do trabalho apresentadas nas escolas públicas e privadas.....	98
Quadro 1: Aspectos exploratórios da entrevista.....	103
Quadro 2: Caracterização dos participantes.....	104
Quadro: Tratamento dos dados	107
Quadro 4: Processo de criação dos Núcleos de Significados.....	108
Quadro 5 - As ressonâncias das violências	109
Quadro 6 – Repercussão das condições de trabalho na aposentadoria precoce	110
Quadro 7 – Os efeitos da violência no contexto escolar e no docente.....	111
Quadro 8 – Avanços percebidos na educação e ações políticas para a prevenção	112
Quadro 9 - Processo de criação dos Núcleos de Significação	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APP-SINDICATO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná

APUFPR – Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centros de Apoio Psicossocial

CAT - Comunicação de Acidente de Trabalho

CEMEI – Centros Municipais Educação Infantil

CF - Constituição Federal da República Federativa do Brasil

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

CIPEAD - Centro de Integração de Políticas de Educação à Distância

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais

DIMS – Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional

EAD - Educação à Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAB - Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro
NESC – Núcleo de Estudo da Saúde Coletiva
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PPCT – Pessoa Processo Contexto Tempo
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
RMC - Região Metropolitana de Curitiba
SAS - Sistema de Assistência à Saúde
SECAD – Sistema de Educação Continuada à Distância
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
SUED - Superintendência da Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E SEU CONTEXTO	17
APRESENTAÇÃO.....	21
1. INTRODUÇÃO.....	22
2. A EDUCAÇÃO E O SER PROFESSOR: CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	25
2.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PANORAMA NACIONAL.....	33
2.2 A VALORIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	39
2.3 O/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO DA DISSERTAÇÃO.....	42
3. PROPOSTAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO: MAIS QUALIDADE E MENOS ADOECIMENTO DOCENTE.....	45
3.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE.....	46
3.2 A POLIDEPENDÊNCIA DOS FENÔMENOS E O PARADIGMA BIOECOLÓGICO.....	51
3.3 CONSTRUÇÃO DE LIMITES PELA EDUCAÇÃO: REFLEXO NO TRABALHO DOCENTE.....	58
3.4 O PROFESSOR PROATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	61
3.5 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: DO ESPECIALISTA TÉCNICO AO INTELECTUAL CRÍTICO.....	63
4 CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	69
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PRODUÇÃO TEMÁTICA	69
4.2 TRÊS FACES DA VIOÊNCIA DENTRO DA ESCOLA.....	73
4.3 VIOÊNCIA ESTRUTURAL.....	82
4.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS QUE ADOECEM: ASSÉDIO MORAL.....	87
4.5 SÍNDROME DO PÂNICO; BOURN-OUT, DOENÇAS OSTEOMUSCULARES E OUTROS SINTOMAS.....	94
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	102
6. RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	106
6.1 NÚCLEO 1 - CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	114
6.2 NÚCLEO 2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	117

6.3NÚCLEO 3. A DIMENSÃO DO PODER.....	118
6.4NÚCLEO4. O ADOECIMENTO DOCENTE.....	120
6.5NÚCLEO 5. A PREVENÇÃO DO ADOECIMENTO.....	127

7. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	138

APÊNDICES

APÊNDICE A - DO CONVITE PARA INTERESSADOS/AS EM PARTICIPAR DA PESQUISA NO SITE DA APP-SINDICATO.....	145
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE.....	146
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE A	149
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE B.....	157
APÊNDICE E - PARECER DO CAAE.....	162

TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Professor da Educação Básica do Estado do Paraná, com graduação em Filosofia: licenciaturas em Filosofia, História, Sociologia e Psicologia; especialização em Filosofia Política (UFPR); especialização em Direito Educacional (ITCNE); especialização em Mídias Integradas à Educação (UFPR).

Com atuação em contextos de periferia há mais de duas décadas. Escolas frequentadas por estudantes cujas famílias são, em grande parte, desfavorecidas economicamente, algumas vivem de programas do governo federal como o bolsa família, por exemplo. Mas a minha dedicação aos alunos/as dessas comunidades sempre foi a melhor possível, reconhecendo os seus direitos a uma aula de qualidade e respeito, independente da sua posição na sociedade, em termos econômicos. Dentro da sala de aula e no espaço escolar é meu dever profissional e ético a dedicação total aos alunos/as e nas ruas e praças devo me colocar na luta por uma educação melhor e isto sempre foi parte indissociável do meu ser.

Ao longo desses anos, percebo que cursos de formação continuada ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, bem como cursos ofertados pelo Sindicato dos trabalhadores da educação pública do Paraná/APP-SINDICATO, têm contribuído para minha compreensão do fenômeno da educação e da formação humana, viabilizando assim a apropriação de instrumentos cognitivos que potencializam a construção da minha resiliência enquanto profissional. Entendendo aqui a resiliência como uma capacidade de resistência e não de sujeição às inúmeras formas de exploração e violências, impostas pelas condições de trabalho dos governantes que estiveram à frente do Estado durante os mais de vinte anos da minha carreira. Resilir é não rebentar, ou seja, a capacidade de se esticar e não se arrebentar. Sem essa capacidade de resiliência o ser se arrebenta, adoece antes, ou morre. Tenho resistido e tentado disseminar esse conceito de luta e resistência nos demais trabalhadores/as da educação.

Apesar da minha paixão pela profissão, devo confessar que, assim como muitos colegas de trabalho, houve muitas ocasiões nas quais já me deparei angustiado com a seguinte e recorrente indagação: “será que vale mesmo a pena continuar insistindo na educação?” A resposta tem sido a da permanência e devo

isto à minha formação e capacidade de resistência, numa amálgama de utopia e ação prática cotidiana na militância sindical e no chão da escola. Conta muito a compreensão crítica da função social do nosso trabalho docente e da educação na vida das pessoas, com as quais interagimos e as possibilidades de ascensão econômica e autonomia intelectual.

Com a realização dessa pesquisa de mestrado, apesar de ter me debruçado ainda mais sobre a questão do sofrimento docente e ouvido sobre as dores e sofrimentos dos participantes, saio fortalecido para insistir e continuar na docência, me dedicando ainda mais, tomando os devidos cuidados preventivos, ao meu alcance, para evitar o adoecimento precoce.

Quando comecei as atividades, em 1991, a profissão docente parecia, à princípio, mais atrativa e instigante para o crescimento pessoal e profissional, mesmo com um salário inicial inferior ao que eu recebia anteriormente como metalúrgico. O fato de trabalhar com demais professores/as e compartilhar saberes diversificados, a novidade da profissão em atuar na formação cognitiva de adolescentes e jovens, a militância nos movimentos e debates que ocorriam no universo sindical, todos os espaços epistêmicos que passei a frequentar promoveram em mim rupturas de paradigmas. Orgulho-me de dizer que sou professor, onde quer que eu esteja e durante todo o tempo de minha vida.

Mais de duas décadas com os pés no chão da escola e em muitos momentos em outros espaços da militância como conferências, congressos, seminários e assembleias contribuíram para a minha permanência na educação. Outrossim, busquei outros espaços formativos, dentre os quais se destaca a Universidade Federal do Paraná-UFPR, por meio do Centro de Integração de Políticas de Educação à distância/ CIPEAD, que me proporcionou vários cursos e a experiência de tutor à distância no curso de Pedagogia. Igualmente, a UFPR me oportunizou o ingresso no Mestrado Profissional em Educação.

O convívio em ambientes educacionais precarizados, com tantas violências foi sempre um desafio na minha prática profissional. Fui percebendo que esses contextos desfavoráveis ao desenvolvimento humano saudável são semelhantes nas regiões metropolitanas e nas periferias dos grandes centros urbanos, pois afetam profissionais de diferentes regiões, ocasionando o abandono precoce da profissão, motivado pelo livre arbítrio ou em decorrência de doenças ocupacionais.

Conquistamos no Paraná com muita luta um plano de carreira considerável, se comparado com outros estados do Brasil. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Lei Complementar nº 130, é uma política pública de Estado de 14 de julho de 2010 que estabelece uma paridade entre as universidades públicas do Estado e a Secretaria de Estado da Educação, promovendo atividades da formação continuada em educação, normatiza a promoção do/a professor/a para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, porém, nesses últimos anos com um governo de cunho neoliberal, são poucas vagas ofertadas para que os professores/as cheguem ao terceiro nível da carreira. Também avançamos pouco nas condições de trabalho, principalmente na periferia, com a violência estrutural agravando dia após dia.

Em se discutindo sobre a precarização dos recursos existentes na educação e observando um crescente número de professores/as colegas que acabam se afastando do trabalho devido a problemas de saúde decorrentes da profissão, surgiu a necessidade de pesquisar sobre as causas intensificadoras dos danos à saúde dos/as professores/as com o objetivo de obter subsídios acadêmicos que viabilizem a proposição de medidas preventivas do adoecimento decorrente da profissão, bem como fundamentar cientificamente as reivindicações de políticas públicas permanentes e efetivas voltadas à solução dos problemas estruturais da violência no campo profissional da docência.

Em especial, a pesquisa proposta, objetiva compreender os fenômenos adversos à saúde dos/as professores/as, com vistas à redução das causas que promovem as diversas violências, dentre elas, a violência estrutural será analisada mais pormenorizadamente. Também se faz necessário explicitar a aderência dessa pesquisa com o Programa de Pós-Graduação em Educação, pois considero que as condições de saúde do/a professor/a estão na base da prática do profissional do magistério.

Não poderia concluir esta minha trajetória sem aqui expressar minha indignação vivenciada na nossa longa greve do magistério deste ano de 2015, que foi o que até agora mais marcou a categoria. Penso que será difícil um episódio que possa superar o 29 de abril de 2015 e suas sequelas no corpo e na alma das pessoas que vivenciaram e vivenciam a atual conjuntura política do Estado do Paraná, cujos reflexos psíquicos talvez demandem recorrer-se a Freud para tentar

entender os pesadelos com ataques de cães ferozes liderados por policiais das rondas ostensivas táticas motorizadas/ROTAM, pesadelos com bombas lançadas por helicóptero, balas de borracha, spray de pimenta, crianças de escolas próximas chorando, profissionais reivindicadores de seus direitos correndo pra lá e pra cá chorando, gritando (...), bem como as angústias oníricas causadas pelas memórias de colegas ensanguentados.

Esse dia ficou marcado na minha memória, de modo trágico, eu estava lá e respirei a fumaça e gás venenoso contra seres pacíficos. Difícil traduzir em palavras o horror que foi aquela tarde cinzenta e o corre-corre para fugir das balas de borracha pretas e amarelas, dos estilhaços das bombas de efeito moral, dos jatos de spray de pimenta, dos voos rasantes dos helicópteros, dos latidos de cães com espuma nos cantos das bocas, enquanto policiais com ar animalesco tangiam enormes cacetetes para conter a multidão desesperada. Eram professores/as indefesos/as, sem armas danosas, somente com bolsas com livros e seus pertences... velhas senhoras e senhores, funcionários/as que contribuem todos os dias para que as escolas funcionem bem. Mais de 400 nos hospitais, um campo de guerra e enquanto isso do Palácio do Iguaçu servidores, talvez iguais a nós assistiam das janelas a tragédia e também das janelas da Assembleia Legislativa, onde mais de 30 deputado eram coniventes com os ataques de bomba e tudo mais. A cena dos espectadores me fez lembrar Nero, tocando Lira do alto observando as chamas do fogo consumir quase toda a cidade de Roma, onde viviam as pessoas mais pobres que sempre clamava por justiça.

Ali fiquei na praça 19 de dezembro, lugar da trágica guerra até mais de onze horas da noite cuidando de barracas de colegas que foram para os hospitais e ajudando a desmontar e organizar o que sobrou e ajuntando cartuchos e balas de borracha espalhadas por todo o chão pra levar para casa, não como doce lembrança, mas como prova do desrespeito e violência de um governo covarde que tem coragem de bater em pessoas desarmadas e fisicamente inofensivas, pois até cadeirantes e outras pessoas com deficiência estavam ali.

APRESENTAÇÃO

Para estruturar essa dissertação, optou-se por organizá-la em seis capítulos, dividido em subcapítulos. O primeiro apresenta uma introdução que contém em linhas breves o problema, a justificativa, a fundamentação teórica, os objetivos gerais e específicos, os pressupostos, a metodologia com a explicitação do tratamento e da análise dos dados.

O segundo traz a fundamentação teórica e inicia com uma abordagem sobre aspectos ontológicos do ser professor/a e seus multicondicionantes. Apresenta-se em cinco subcapítulos que refletem sobre aspectos históricos da profissão, tanto no Brasil quanto em outros países. Apresenta-se diferentes concepções a respeito da profissão e profissionalização docente, os atributos e especificidades do/a professor/a pesquisador/a no contexto da pesquisa, articula o ser professor/a às implicações do paradigma bioecológico e do pensamento complexo, bem como elenca algumas relações conceituais propostas pelo educador Paulo Freire, a fim de contribuir para enriquecer o processo reflexivo dos/as profissionais da educação.

O terceiro capítulo apresenta uma análise sobre os desafios socioeducacionais contemporâneos e as perspectivas da formação docente, a importância do papel do/a professor/a enquanto sujeito ativo/a, autônomo/a no processo de formação; considera o percurso cognitivo no processo formativo do/a especialista técnico/a automatizado/a a/à intelectual crítico/a e emancipado/a. Ainda traz subsídios para reflexão sobre as políticas de formação que vêm sendo implementadas no estado do Paraná e as expectativas dos/as professores/as para a ampliação de ações que efetivamente valorizem os planos de carreira e a primazia pela qualidade da educação como possibilidades potenciais para elevar a autoestima dos/as profissionais da educação.

O quarto capítulo versa sobre o adoecimento dos/as docentes e a relação com as diversas manifestações de violência que se entretecem no cotidiano intra e extraescolar, no plano físico latente, bem como no plano metafísico das representações simbólicas. Os subcapítulos dialogam entre si sobre as violências na escola e as praticadas pela escola, o assédio moral e as relações de poder que se constituem nos diversos microssistemas, perpetuam-se e se reproduzem provocando ressonâncias na edificação das subjetividades que interatuam nesses

espaços. Ainda neste capítulo se apresenta o paradoxo entre as propagandas disseminadas na mídia a respeito das infraestruturas das escolas e a realidade verificada especialmente na Região Metropolitana de Curitiba. A fundamentação teórica se complementa com a revisão sistemática realizada junto ao banco de teses e dissertações da Capes/CNPq, *Scielo* e demais sites de revisão.

O quinto capítulo explicita ao leitor os encaminhamentos metodológicos delineados para a realização da pesquisa. Considera os fundamentos propostos por Becker (1993) quando propõe que sejam considerados os pressupostos multivariados para melhor se compreender o fenômeno investigado. Explicita o roteiro da entrevista, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, o contexto do estudo e os procedimentos éticos, e a análise dos dados.

O sexto capítulo apresenta os resultados, interpretação e análise dos dados, a partir da perspectiva proposta por Aguiar e Ozella (2006), ao propor que se faça uma leitura flutuante do material coletado e se apresente núcleos de significação para melhor apreensão dos sentidos a serem construídos em função da investigação realizada.

A este capítulo seguem-se a discussão e as considerações finais com propostas reflexivas sobre as possibilidades e os limites para os cuidados com a saúde do profissional que atua na educação, a formação como elemento de fundamental importância para a compreensão do fenômeno educativo, o fortalecimento das estruturas internas, com mais conhecimento e formação e a superação de obstáculos.

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa aborda alguns dentre os múltiplos determinantes que contribuem para os crescentes índices de adoecimento do/a profissional da educação em suas atribuições docentes. Pretende-se focar no desenvolvimento de algumas patologias psíquicas resultantes da violência estrutural, cujos reflexos podem ser percebidos em situações tais como o precoce abandono da profissão, readaptação, e/ou aposentadoria motivada por problemas de saúde, com idade inferior, sem que o profissional tenha conquistado todos os avanços no plano de carreira previstos no estado do Paraná. Diante disso pergunta-se: de que forma a violência estrutural tem levado ao adoecimento do/a professor/a?

Essa investigação sobre o adoecimento do/a professor/a, relacionada à precarização das condições de trabalho, às questões referentes à infraestrutura disponível para sua realização **justifica-se** na medida em que podem contribuir para pautar a agenda das políticas públicas do Estado, com vistas à redução de danos. Nesse sentido, é importante ressignificar o olhar para o fenômeno do adoecimento precoce de docentes na perspectiva das contradições inerentes à profissão.

Com o advento da Constituição Federal – CF/1988, que torna obrigatório o direito à educação fundamental para todas as crianças e adolescentes, houve uma ampliação significativa da demanda de emprego para professores/as, pois também aumentou o número de vagas para estudantes. Embora tenha havido uma substancial oferta no campo da educação para todos os segmentos da população, o mesmo não ocorreu em termos estruturais no que se refere às condições materiais para um bom desenvolvimento da ação educativa.

Alguns assuntos precisam ser considerados para a compreensão sobre quais fatores culminam com o desenvolvimento de patologias, dentre elas a síndrome de *burn-out*, a síndrome do pânico, a depressão, o absenteísmo e outras doenças psicossomáticas que levam a diagnósticos nos quais o/a professor/a acaba tendo que se afastar de suas atividades laborativas. Especialmente em escolas localizadas em regiões metropolitanas, ainda se verifica a falta de recursos pedagógicos, de quadras poliesportivas cobertas, de espaços físicos em condições adequadas, de cursos de formação continuada que ofereçam aos/às professores/as subsídios socioemocionais e cognitivos para lidar com as adversidades no contexto escolar, tanto em suas interações com o meio físico como as relações interpessoais.

Dentre os fatores que acentuam a precariedade da educação, quais deles precisariam ser urgentemente (re) pensados e pautados nas agendas de políticas públicas para reduzir os danos à saúde do/a professor/a na contemporaneidade? Diante dos avanços tecnológicos, das novas demandas para o mercado de trabalho, ocasionados pelos progressos da cibernética na chamada era da conexão e da mobilidade virtual interconectada, constituintes do cyber Cultura, como reconfigurar o trabalho docente para elevar a valorização desses profissionais e consequente realização pessoal e profissional?

Os **pressupostos** que embasam esta dissertação trazem a presunção de que a carência de investimentos na educação, em especial na estrutura dos espaços escolares, bem como na formação dos profissionais, constitui-se em mais uma das

formas de violências em suas diversas possibilidades de manifestação. Os reflexos da violência no contexto *intra* e extraescolar compõem temas de demanda contínua cujo debate requer aprofundamento para sensibilizar educadores ao exercício cotidiano de práticas preventivas que venham a disseminar novos paradigmas educacionais voltados para o diálogo, a compreensão da alteridade, a inclusão das múltiplas e híbridas subjetividades que se constroem e reconstroem nos diversos ambientes de interação humana.

O **objetivo geral** consiste em investigar quais as possíveis causas que levam os/as professores/as ao desenvolvimento de algumas das patologias. A partir dos resultados, propor ações interventivas por parte do Estado para a criação de programas que visem a prevenção, por meio de investimentos na reestruturação dos espaços escolares, bem como na formação docente específica para este fim.

Dentre os **objetivos específicos** se pretende: **Identificar** as patologias psíquicas mais comuns à profissão docente; **identificar** as formas de violência estrutural que desencadeiam o adoecimento do/a professor/a; **analisar** as propostas teóricas presentes na literatura específica e os encaminhamentos para a redução de danos à saúde do/a docente frente às condições de precarização do trabalho profissional na educação; **dar voz e vez** aos/às professores/as de escolas estaduais do município de Colombo – Região Metropolitana de Curitiba/ RMC, para expressarem suas experiências frente às condições estruturais do trabalho que os/as levaram ao adoecimento e suas consequências na vida pessoal e profissional.

Essa dissertação fundamenta-se na proposta de (BRONFENBRENNER, 2011) da bioecologia do desenvolvimento humano e também em (MORIN, 2007) com o paradigma do pensamento complexo. (FREIRE, 1999) será utilizado para embasar as reflexões deste trabalho, dentre outros.

O encaminhamento metodológico da pesquisa é qualitativo, pautada por princípios éticos de respeito e garantia de anonimato do/a participante, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador/a e o/a participante. A ética do cuidado científico na análise dos dados deve ser o elemento imprescindível na pesquisa qualitativa, utilizada nesta dissertação. Neste caso tem-se como objetivo evidenciar os significados e sentidos da aposentadoria precoce profissional docente por adoecimento, procurando conhecer as implicações ao seu processo de subjetivação da participante A e do participante B, dessa pesquisa. Como método foi utilizado o estudo de caso.

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista. Para a escolha do/a participante, publicou-se no site da APP-Sindicato o convite para participar dessa pesquisa. Dentre os profissionais que demonstraram interesse, foram convidados um professor e uma professora, ambos aposentados precocemente devido a doenças psíquicas ocupacionais, como previsto nos critérios de inclusão. Para análise e tratamento dos dados, os referenciais teóricos utilizados foram Aguiar e Ozella (2006) sobre os Núcleos de Significação.

A inserção do tema proposto no campo do mestrado profissional em educação se deve à importância do assunto devido aos crescentes índices de afastamento de professores/as de suas funções docentes. É um desafio compreender as causas que contribuem para a desmotivação e a fadiga, síndromes, problemas psicológicos que afetam a vida dos/as professores/as.

Fica evidente a urgência de reflexões que viabilizem a propositura de intervenções políticas no campo educacional, de tal forma a minimizar e, preferencialmente, erradicar as causas da precarização do trabalho e da doença ocupacional docente.

2. A EDUCAÇÃO E O SER PROFESSOR: CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Países semelhantes ao Japão e à Finlândia, entre outros denominados, no modelo de produção econômico capitalista como desenvolvidos, investem mais recursos na educação, refletindo em melhor desenvolvimento tecnológico. Ressalta-se que, nem por isso estão livres de manifestações de violências como fruto de uma exigência de desenvolvimento tecnológico a todo custo. Por exemplo no Japão, o/a jovem que não atinge o máximo de seu potencial acadêmico é considerado/a um/a fracassado/a, o que se caracteriza como hipótese para explicar o grande número de suicídios. É a lógica perversa do modelo econômico capitalista globalizado, com reflexos desumanos tanto em países subdesenvolvidos, quanto nos mais desenvolvidos e com maior Produto Interno Bruto –PIB.

No Japão, citado como exemplo, surgiu uma geração solitária, que vive isolada de tudo e de todos, denominada de Hikikomori, fato considerado pelo governo como questão de saúde pública e tem pautado congressos, seminários e conferências, com artigos e pesquisas científicas, na tentativa de compreender o

fenômeno e as possíveis estratégias de amenizar as consequências para o país com uma grande população idosa e uma significativa parcela jovem acometida por esta forma de adoecimento moderno.

Segundo Yuji Genda, professor de Ciências Sociais da Universidade de Tóquio, em 2011 o Japão somava 1,62 milhão de *Hikikomori*, sendo que grande parte desse número é composto por pessoas situadas na faixa etária entre 15 e 59 anos, com predominância do sexo masculino. (GUSHIKEN; HIRATA, 2014, p. 01).

Os princípios da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2008), conceitua trabalho decente como: trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna. Esse conceito de trabalho decente aplica-se a todas às categorias, dentre elas a docente. Dessa forma não basta uma boa remuneração. Em termos remuneratórios, na Finlândia, Japão, entre outros países desenvolvidos, os/as professores/as são mais valorizados e no exercício do trabalho docente, contam com infraestrutura mais adequada para contribuir positivamente na formação humana. Porém, dado o contexto do paradigma defendido pelo modelo econômico, também estão sujeitos a relações trabalhistas de exploração. Na realidade japonesa, mais de um milhão de jovens sofrem os reflexos de um modelo econômico, vistos pela Indústria farmacêutica como uma nova patologia a ser tratada, objetivando mais lucros. Neste contexto os/as profissionais da educação constantemente são afetados, refletindo também em adoecimento precoce.

Por outro lado, países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, com pouco, ou menos investimento no campo educacional, como é o exemplo do Brasil, revelam maiores índices de violências e violações, muitas vezes atribuídas à péssima qualidade do ensino ofertado. Diferente dos países desenvolvidos citados acima, além de outras formas de violências presentes no exercício profissional, é notável a permanente violência das precárias condições de trabalho, entre elas a baixa remuneração. Barbosa (2011) destaca que a remuneração do/a professor/a no Brasil pode ser considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração de outras categorias profissionais, com a mesma exigência de formação em nível superior, assim salários baixos causam impactos negativos para o trabalho docente e, por conseguinte, nos resultados e na qualidade da educação. Destaca-se, pois, que a remuneração dos/as professores/as configura em ponto estratégico para a

melhoria da qualidade da educação e está diretamente relacionada aos recursos financeiros destinados a ela.

Ao verificar sobre a remuneração de outras categorias com nível superior a isonomia em relação aos/as professores/as brasileiros/as é imensa. Sampaio *et al.* (2002), em estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que, em 2001, a desvantagem salarial dos/as professores/as, no comparativo com outras categorias, era enorme:

No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo (SAMPAIO *et al.*, 2002, p. 108).

A exigência de resultados esperados da categoria docente pela sociedade e governantes não é acompanhada pela remuneração, de forma isonômica, em relação às demais categorias de nível superior, mesmo sofrendo cobranças também de bons resultados profissionais. Ressalta-se que a realidade de violências, desassossego e exigências constantes de mais produtividade e melhores resultados, como exemplificado no caso japonês, afeta toda a classe trabalhadora, na multiplicidade de categorias e o desenvolvimento ou recessão de uma nação não deve ser atribuída a uma categoria específica, por exemplo a de trabalhadores/as da educação.

A exigência social e governamental sobre a categoria docente tem sido reforçada pelos meios de comunicação a cada instante. Mas nem sempre é dada a mesma ênfase sobre a qualidade de vida no ambiente de trabalho dos/as professores/as. Sobre adoecimento e qualidade de vida profissional docente, no Brasil, na revisão de literatura encontramos: Educação: carinho e trabalho (CODO, 1999); O mal-estar docente (ESTEVE, 1999); Qualidade de vida e saúde vocal de professores (PENTEADO; PEREIRA, 2007); Avaliação do índice de burn-out em professores (LEVY, 2006); “O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress” (MALAGRIS, *apud* LIPP, 2002); “Remédio para o professor e a educação” (NOVA ESCOLA, 2008); Qualidade de vida no ambiente de trabalho de profissionais da educação (CABRAL JR., 2013); O professor, as condições de trabalho e os

efeitos sobre sua saúde(GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005); Intensificação do trabalho e saúde dos professores(ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009); Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores(PORTO; CARVALHO; OLIVEIRA; NETO; ARAÚJO; REIS; DELCOR, 2006); A relação entre as condições de trabalho e o adoecimento do trabalhador docente brasileiro(SOUZA, 2015); Políticas públicas de educação e precarização do trabalho em São Paulo: o abandono da profissão docente na rede pública estadual (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014) , entre outros.

É recorrente a mídia veicular a ideia de que o/a professor/a pode ser responsabilizado/a pela elevação ou queda de um país. *A centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais em curso traz novas exigências profissionais com efeitos sobre a sua saúde* (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Verifica-se, neste panorama, um caráter um tanto mitológico com relação ao papel do/a professor/a que dificulta a construção de uma identidade profissional na qual o/a professor/a, assim como o/a médico/a, dentista, advogado/a, pedreiro/a, pintor/a, tenha desenvolvido técnicas, procedimentos didáticos e metodológicos, saberes relacionados ao desenvolvimento humano por meio do constante aprimoramento formativo. Nessa realidade brasileira de cada quatro educadores um sofre de exaustão emocional (CODO, 1999)

O/a professor/a precisa ser compreendido como um/a dentre os/as diversos/as profissionais que podem e devem exercer o direito de escolha da profissão. *Muitos/as professores/as acabam por adoecer e abandonar a profissão no início da carreira, seja pelos desafios cotidianos, seja pela falta de perspectiva nas condições de trabalho e salário* (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014). É de *mister* importância romper com uma visão romantizada de que possa haver algo transcendental para o chamamento vocacional e messiânico da prática docente, semelhante ao que é atribuído à categoria clerical católica e outras lideranças religiosas, não sendo necessária uma carreira com uma real remuneração financeira.

A concepção do/a professor/a como missionário retoma o período da colonização com a vinda dos padres jesuítas¹. No entanto, rumores percebidos pelo

¹ Os jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus. Criados com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo, os padres jesuítas eram subordinados a um regime de privações que os preparavam para viverem em locais distantes e se adaptarem às mais

tratamento dado aos/às professores/as no Brasil parecem apontar para um direcionamento oposto ao carisma e ao respeito que outrora esse profissional teve perante a sociedade. Não raro, professores/as reclamam sobre a apatia dos estudantes, a invisibilidade de sua presença em sala de aula, as atitudes de desrespeito e de extrema indisciplina verificada tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. O adoecimento configura-se como quase inevitável. Em São Paulo, com a maior rede pública de ensino – 250 mil professores – os afastamentos do trabalho chegaram ao número de 30 mil por dia (NOVA ESCOLA, 2008).

No continente latino-americano, desde a colonização, a educação quer comandada pelos jesuítas ou pelo colonizador, constituía como uma necessidade da classe dominante da época e não o simples atendimento de uma demanda da população. Cumpria os interesses da elite e era ministrada conforme tal fim, de acordo com cada etapa do desenvolvimento. O modelo de educação de cada época foi e é construído de acordo com os interesses da classe dominante. (BOURDIEU, 1975). Nessa perspectiva, interessa uma educação mais tecnicista, voltada para formar um cidadão produtivo, utilitarista, pragmático, em detrimento de uma formação epistêmica, reflexiva e crítica.

Assim existiam semelhanças no projeto educativo das Américas, cujo objetivo era o da dominação e subjugação. Desta forma, a educação, enquanto uma política de Estado, não tem sido libertadora, mas ideológica e domesticadora, até mesmo sob a égide laica. E quando o projeto educativo apresenta maus resultados e não é tão eficiente a responsabilidade é atribuída aos executores e não ao Estado.

De uma forma quase geral, tornou-se comum atribuir os males do fracasso da educação ao/à professor/a mal preparado/a, que não consegue planejar adequada e significativamente suas aulas, pouco domina o conteúdo, desconhece estratégias dinâmicas de procedimentos didáticos, utiliza a avaliação como punição e manutenção das relações de poder, motivos pelos quais contribui para ampliar o fenômeno da indisciplina na sala de aula.

Também se atribui muitas vezes ao/à professor/a as razões pelas quais os/as estudantes abandonam a escola, cuja função social e transformadora da vida individual e coletiva parece estar se perdendo gradativamente. Especialmente no

Ensino Médio, dados propostos no primeiro caderno temático do curso de capacitação intitulado “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” revelam que mais da metade dos estudantes brasileiros têm se evadido da escola, sem concluir essa etapa da formação humana. (BRASIL, 2014).

É perceptível uma desconstrução da imagem do/a professor/a, veiculada constantemente na mídia impressa e televisiva, quando avaliações externas para mensurar quantitativamente os saberes curriculares apropriados pelos/as estudantes revelam dados alarmantes que ratificam o fracasso da formação ofertada na rede pública de ensino. Com isso, aumenta o desrespeito com a categoria, justificam-se os baixos salários e planos de carreira precários que sequer reconhecem, por exemplo, o mestrado e o doutorado como titulação para elevação de nível na carreira, em termos de um percentual salarial a mais como é o caso do Paraná. Em outros países, nos quais houve avanços econômicos e emancipação humana, motivados pelo setor educacional, tais como Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha e Holanda, atribui-se em especial ao/a professor/a o sucesso do campo educacional ocorrido por meio da valorização desses profissionais. A carreira docente e toda a complexidade que a envolve precisa constantemente ser ressignificada, em cada contexto e momento histórico. Ressalta-se que no Brasil ainda há muito por avançar no sentido da valorização efetiva dessa categoria.

Ao se considerar a teoria da complexidade, vale retomar a definição da palavra complexo, no sentido de que *cum-prehendere*, tomar em conjunto remete à necessidade se analisar todos os elementos que se entretecem para compor o todo do fenômeno observável em um dado momento (MORIN, 2007). Nesse sentido, o/a professor/a é um/a dos/as diversos/as atores/atrizes sociais a contribuir com a formação humana. Fica evidente que se deve tomar certa cautela para não cair na armadilha da simplificação, quando os males do fracasso da evasão escolar e da formação fragmentada dos estudantes são atribuídos aos/as professores/as.

Há quase três décadas, o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 alertava que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Muitas concepções, avanços e retrocessos podem ser observados na educação. A Idade Moderna propõe avanços com relação à construção da autonomia do educando, como ser dotado de capacidade racional e investigativa, para se libertar da situação de dominação e opressão construída historicamente que se reflete em métodos e procedimentos de ensino. O/a professor/a como agente político deve ter a possibilidade garantida de permanentes espaços de debates, reflexões e pesquisas acerca do que ensina e porque ensina e a relevância na vida do/a aluno/a e da sociedade como um todo. Para que isso aconteça é de fundamental importância, a efetivação de autonomia profissional docente. Paulo Freire (2002) afirma que não é possível falar de docência sem discência. Quanto mais autônomo for o/a professor/a, na sua prática docente, crítica e humanizadora, melhores poderão ser as múltiplas relações no espaço da escola e fora dela.

O tema autonomia provoca debates e pesquisas há longas datas, embora sua efetivação, de fato, constitua item do horizonte de expectativas, em construção permanente, na carreira docente. Dentre outros (BASSO, 1998; ARENDT, 2002; MARTINS, 2002; LÜDKE; BOING, 2004; SOUZA, 2005) analisaram o assunto autonomia do/a professor/a e da escola, de prismas diferentes. Mas há semelhanças, nas pesquisas, no que diz respeito à busca da autonomia que visa melhorias na educação e, por conseguinte, melhores relações no espaço escolar, perspectivada no repensar o papel da escola e do/a professor/a, possibilitando menos conflitos causadores de baixo rendimento para os/as alunos/as e adoecimento docente. Autonomia que possibilite o/a professor/a a capacidade reflexiva epistêmica na sua atuação docente, rompendo com o paradigma reprodutivista.

Do ponto de vista socioeconômico, a educação formal se constitui num instrumento imprescindível para promover a intervenção nos meios de produção e no aumento do capital, promovendo um crescimento do capital que beneficia a todos indistintamente. Os avanços tecnológicos produzem efeitos que elevam a capacidade criadora e laborativa humana, acentuam o fenômeno da globalização e facilitam o acesso à informação. Tudo isto não é possível sem a intervenção do/a professor/a e somente com condições de trabalho, valorizado, com hora atividade e a implementação total do conceito de trabalho decente da (OIT 2008), será possível

diminuir o adoecimento do/a professor/a, refletido em números altos de faltas ao trabalho, licenças e inclusive abandono da carreira.

A educação é dever de todos e todas (BRASIL, 1988); faz-se necessário, pois, que haja o engajamento para a construção de uma sociedade mais humanitária e voltada para a construção da cultura da paz². O envolvimento com as relações interpessoais em todos os espaços de interação humana contribui para o desenvolvimento bidirecional dos entes envolvidos. Nesse sentido, o/a professor/a como ator/atriz social não pode ser visto como o/a único/a corresponsável pelo sucesso ou fracasso da civilização contemporânea. Portanto a valorização do/a professor/a, do ponto de vista social, laboral, financeiro, deve ser também uma das prioridades nas políticas públicas de educação

O editorial da Revista Educação e Sociedade, 2011, traz reflexões sobre a imagem do/a professor/a que ora é considerado um sacerdote secularizado com vocação para cumprir um papel missionário, ora parece representar o enfraquecimento da própria identidade profissional tal como se veicula na mídia ao espetacularizar movimentos de lutas em prol da qualidade do ensino e das condições de trabalho e valorização profissional.

A verdade de que o professor possa contribuir para a construção de tal país não pode servir como justificativa da ideologia de que ele é o único profissional responsável por este desenvolvimento. A personalização dos problemas socioeducacionais na figura do professor, rotulado como alguém capaz de, por meio do exercício de seu livre arbítrio, solucionar os problemas socioeducacionais das mais diversas ordens, compactua, pois, com o arrefecimento da luta por políticas educacionais públicas que possam, ao ser efetivamente concretizadas, fornecer as condições estruturais para que os professores exerçam dignamente sua profissão (...) (EDUCAÇÃO e SOCIEDADE, 2011, p. 01)³.

² Na perspectiva da Dr^a Araci Asinelli-Luz, "O paradigma da Cultura da Paz enfatiza a dimensão humanizadora da educação, encarando-a, antes de tudo, como um processo de conhecimento, crescimento e desenvolvimento do próprio educador, para que possa ser um agente multiplicador junto a seus alunos e à comunidade". (ASINELLI-LUZ, 2003, p. 163).

³ Educ. Soc. vol.32 no.115 Campinas Abr. /Junho 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200001 Acesso em: 28/01/2015).

A educação é parte constituinte da superestrutura social e desempenha um relevante papel ideológico na formação da sociedade, fazendo com que boa parcela acate as condições dadas sem muitas reclamações. Explicitar e desvendar tais condições e construir uma identidade profissional é um permanente desafio, mas deve ser parte integrante da luta da categoria de profissionais da educação.

O/a profissional professor/a se constrói, como os/as demais profissionais, em um determinado contexto com seus conflitos, paradoxos, glórias, realizações e também decepções. Um elemento peculiar é que essa consolidação da profissão deve também ser entendida enquanto uma ação científica, política e pedagógica essencial na perpetuação da cultura, porém não deve ser vista como a única e maior responsável por tudo que de ruim ou de bom que ocorra na sociedade. É importante, porém que o/a professor/a construa sua identidade profissional como ser epistêmico, autônomo, crítico, sensível, responsivo e empático. Embora constitua desafio romper com um modelo de formação atual que não dá conta disso, pois está pautado mais na perspectiva pragmática que privilegia as habilidades e competências. Como afirma o educador e escritor Rubem Alves: “Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido”⁴.

No breve contexto histórico apresentado verifica-se uma permanente disputa conflituosa entre classes. Em meio às relações de poder e as forças antagônicas e complementares simultaneamente presentes no campo educativo, o/a professor/a foi delineando sua imagem, ainda em permanente construção e reconfiguração. Propõe-se a seguir uma abordagem sobre a educação e a formação da identidade docente no Brasil.

2.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PANORAMA NACIONAL

No Brasil, a educação formal foi e ainda é influenciada pelas concepções europeias a partir da colonização. Os jesuítas⁵ vieram para catequizar os índios, hibridizaram o processo cultural de forma a atender aos interesses econômicos, modificando crenças e subjetividades edificadas por meio de parâmetros das gerações anteriores. Desenraizavam valores dos nativos que aqui viviam na medida

⁴ Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/4211843> Acesso em: 09/01/2015).

⁵ Os jesuítas vieram de Portugal em 1549 acompanhados por Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil-colônia. Tinham como líder Manoel da Nóbrega.

em que passaram a considerá-los pejorativamente como valores primitivos inferiores aos do colonizador. Disseminaram a fé e os princípios da moral cristã.

Marquês de Pombal⁶ expulsou os jesuítas, que tinham como objetivo principal catequizar os índios e alfabetizá-los, promovendo o letramento, para além de ensinar a fé cristã. No entanto, Marquês de Pombal apresentou uma proposta mais formativa do ponto de vista da cientificidade do fazer pedagógico, mais laica, em detrimento de uma educação menos clerical, com a promessa de uma educação brasileira ressignificada. No entanto, as ideias do Marquês não se efetivaram. O sistema educacional ficou sem apoio em termos de qualidade em educação, de infraestrutura e houve um retrocesso.

Em 1772, o Ensino Público Oficial passa a ser instituído. Após o século XIX, a reforma pombalina substitui os jesuítas pelos professores régios, as aulas de doutrinação religioso passam a constituir as Aulas Régias, nas quais os professores portugueses elaboravam seus planos de ensino baseando-se em conteúdos fragmentados e desvinculados das necessidades socioeducacionais. Havia aulas de grego, de gramática, retórica, filosofia, leitura e escrita (AZEVEDO, 1943).

Embora tenha notadamente havido esforços, a formação de professores/as não acompanhou, simultaneamente, a instituição do Ensino Público Oficial de 1772. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Desde então, passa a ser feita a distinção entre Escola Normal Superior, que formava professores/as do secundário, e a Escola Normal Primária, que se dedicava a formar professores/as do Ensino Primário.

No Brasil, o domínio clerical às instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Após tal medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer funções pedagógicas. A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro (SOUZA, 2014, p 01).

⁶ Sebastião José Carvalho e Melo, filho de Manuel de Carvalho e Ataíde e Tereza Luiza de Mendonça e Mello, conhecido como **Marquês de Pombal**, nasceu em Lisboa no dia 13 de maio de 1699, foi um político português e verdadeiro dirigente do país, durante o reinado de José I. Estudou na universidade de Coimbra. Em 1738, foi nomeado embaixador em Londres e, cinco anos mais tarde, embaixador de Viena, cargo que ocupou até o ano de 1748.

Após a Independência do Brasil, deixando de ser colônia de Portugal em 1822 é que a questão da formação de professores de forma mais programática começa a ser planejada, devido à necessidade de instrução do povo brasileiro neste novo contexto. Com a implementação da Primeira Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, a educação segue tendo transformações, mas de forma lenta e para atender aos objetivos governamentais e da elite de cada período.

A partir daí, ao verificar a questão pedagógica, vinculada às mudanças vividas na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, observa-se seis períodos na história da formação de professores no Brasil: o primeiro de 1827 a 1890, com as primeiras leis da Escola primária; de 1890 a 1932 é estabelecida a expansão do padrão das Escolas Normais. No período de 1932 a 1939 são organizados os Institutos de Educação, com o destaque para as reformas de Anízio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando Azevedo em São Paulo, em 1933. No período de 1939 a 1971 são implementados cursos de Pedagogia e de Licenciatura e ocorre a consolidação do modelo das Escolas Normais. Em 1962 passa a vigorar as diretrizes e bases da Educação Nacional. Elaboraram-se leis sobre a educação em creches e pré-escolas, ensino fundamental e médio (CRUZ, 2009).

A ampliação da indústria e da urbanização requerem investimentos e acesso da população à educação para melhor produtividade e oferta dos serviços essenciais ao desenvolvimento econômico do país. Alguns exemplos de reformas realizadas no campo educacional podem ser observados a partir da Reforma Capanema, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial /SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/ SENAC, a Lei Orgânica do Serviço Primário, o Ensino Primário Fundamental, o Ensino Primário Supletivo, o Ensino Normal e o Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL. Entre 1971 a 1996 a Escola Normal é substituída pela Habilitação Específica de Magistério. E por último, de 1996 a 2006, surge o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Nos últimos anos, pós 2006, há um amplo debate sobre modelos de formação de professores/as, seus limites e possibilidades. O Ministério da Educação - MEC tem proposto novas alternativas de formação docente, incorpora as novas tecnologias, possibilita a ampliação na modalidade de Ensino a Distância - EAD, que visava a oportunizar a educação formal a um número maior de pessoas, em locais de difícil acesso. Nesta perspectiva, foi criado o Plano Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica - PARFOR onde, por meio da EAD, inúmeros professores/as que atuavam no Brasil sem curso superior agora podem fazê-lo e aqueles/as que desejam avançar na formação têm a possibilidade de fazer uma segunda licenciatura.

No Estado do Paraná, onde acontece a pesquisa que compõe esta dissertação, o panorama da formação segue também um processo de alternância semelhante ao do país como um todo. Os projetos e programas de formação são alterados sempre que muda a equipe gestora do estado que compõe os cargos no governo. Os ocupantes dos cargos eletivos majoritários, via de regra, determinam hierarquicamente os rumos da educação. Houve períodos nos quais o Estado teve diretrizes curriculares cujos princípios e elementos norteadores apresentavam bastante divergência dos parâmetros curriculares nacionais, devido a conflitos políticos partidários. As constantes mudanças das autoridades eleitas que representam os interesses da população acabam afetando o trabalho docente e a vida de milhares de alunos/as.

Algumas lutas da categoria de professores/as, nas duas últimas décadas, têm-se pautado pela busca da valorização da profissão. Atualmente, o estado conta com um plano de carreira que estimula o professor a participar de cursos de formação continuada para obter avanços e progressões na carreira. Mas o que está no Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos - PCCV é foco da valorização no atual período. Desde 2010 há um esforço da categoria docente para não perder benefícios historicamente conquistados e que vem sendo ameaçados pelo modelo de gestão do atual gestor público. Cabe destaque à última greve da categoria encerrada no dia nove de junho de dois mil e quinze. Historicamente, no mês de maio, por força de lei, deve ser concedido o reajuste da Data Base, corrigindo o salário com o percentual da inflação calculada nos últimos doze meses, o que não ocorreu no atual governo.

Após ingressar por meio de concurso público na rede estadual de ensino, o/a professor/a pertencente ao Quadro Próprio de Magistério – QPM tem a oportunidade de, após três anos de estágio probatório e respectiva aprovação, elevar a remuneração do primeiro para o segundo nível do plano de carreira, caso apresente um certificado de especialização em curso de pós-graduação na área da educação. Para cada nível há onze classes que podem ser avançadas. Esse avanço depende da motivação e disponibilidade do/a professor/a em fazer cursos de

aproximadamente duzentas horas, a cada dois anos, na área da disciplina para a qual fez o concurso público.

O terceiro nível foi criado em 2007, por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Nele, o/a professor/a fica afastado/a 100% no primeiro ano e 25% no segundo ano, com vencimentos integrais, para estudar e pesquisar. Ressalva que no atual governo, o mesmo que não cumpre a lei da Data Base, a aplicação do PDE não tem acontecido na totalidade e sendo alvo de um processo de desmonte, o que tem levado a categoria a permanentes embates e mobilizações. Como é previsto o/a professor/a deve cumprir uma carga horária de 984 de frequência a cursos presenciais organizados por uma Instituição de Ensino Superior – IES, vinculada ao programa e demais eventos ligados ao programa.

Comparado a outros, o Paraná se encontra melhor classificado no *ranking* dos estados que têm os melhores planos de carreira no Brasil. Cabe, pois, ressalvas que na atual gestão estadual, que se iniciou em dois mil e dez e previsto para findar em dois mil e dezoito, o cumprimento dos planos de carreira dos/as professores/as; dos/as funcionários/as de escolas e demais categorias há quase cinco anos que não vem sendo respeitados, com atrasos no pagamento de progressões e promoções, não abertura de novos concursos, entre outros. Para se chegar ao terceiro nível na carreira docente, apenas 2.400 vagas/anos são disponibilizadas para que os/as professores/as que atingiram a classe oito do segundo nível possam participar de um processo seletivo interno. Tendo em vista que há aproximadamente noventa mil professores no estado todo, nem 2,5% da categoria pode ser contemplada com a possibilidade de chegar ao terceiro nível do plano de carreira. Diante disso, pode se considerar que a maioria dos QPM não passará do segundo nível do plano de carreira. Quase 1/3 dos professores são contratados pelo Processo de Seleção Simplificado – PSS, um contrato precário que viola a maioria dos direitos trabalhistas para a categoria.

Os cursos de aperfeiçoamento, extensão universitária, capacitação continuada ofertados para os/as professores/as são restritos e não viabilizam vagas para todos e todas que querem participar. Isso também dificulta ao/à professor/a conseguir concluir duzentas horas de curso a cada dois anos para que consiga avançar as três classes a que teria o direito.

Para um contexto com tantos desafios há a necessidade de maiores investimentos e valorização do/a professor/a, pois pode possibilitar maior

capacidade de compreensão dos fenômenos educativos em situações adversas e conflituosas, aumentando a motivação e, por conseguinte, diminuindo o adoecimento precoce.

Sair da zona de conforto e tentar mudar velhos paradigmas não parece tão fácil, e não o é. Estabelecer pactos entre os diversos atores envolvidos no processo educacional é uma necessidade permanente e em cada época e contexto surgem novas demandas e teorias precisam ser conhecidas. Assim, a ruptura com paradigmas por vezes cristalizados se constitui numa ação dialética necessária e de mister importância para que novos horizontes sejam delineados. A dinamicidade dos artefatos digitais que são reconfigurados e inovados a cada dia altera as relações sociais e o *modus vivendi* em sociedade. Sob o prisma desses avanços o desenvolvimento humano precisa ser (re) pensado.

Na configuração atual do mundo globalizado e neoliberal, século XXI, ao que pode ser observado, é ainda mais paradoxal, pois se por um lado o desenvolvimento tecnológico, com as novas tecnologias de informação e da comunicação (NTIC) que podem, a princípio contribuir, significativamente, na redução da carga de trabalho para todos/as, possibilitando mais tempo para o lazer e convivência familiar e social, na realidade não é o que acontece. Há uma ainda maior precarização, exigindo mais tempo de dedicação, até fora do local de trabalho pelo trabalhador/a e vive-se ainda uma relação de trabalho invisibilizado no discurso ideológico, com as ideias de voluntariado, empreendedorismo, avaliações individuais externas e inúmeras formas de punição e contratos precários. A forma de degradação no trabalho, de modo geral, na contramão do desenvolvimento cresceu, neste século XXI, e ainda se convive com inúmeras situações de trabalho escravo, ou análogo à escravidão no campo e nas cidades e inúmeras partes do mundo, inclusive no Brasil, sendo manchetes de jornais, com flagrantes em fazendas pelos rincões do país, ou em fábricas de roupas, entre outras, em grandes cidades como São Paulo, por exemplo. A situação da precarização do trabalho docente convive e é parte desse contexto sócio histórico que oprime, vitima, viola direitos e desumaniza as relações humanas.

A leitura e interpretação das ideias apresentadas por teóricos reconhecidos na área da educação (MENDONÇA,2008; PIAGET,1975; VIGOTSKI,2011; BRONFENBRENNER,2011) promovem a construção de estruturas cognitivas que visam a fortalecer o/a profissional da educação, bem como ao desenvolvimento de

habilidades para a gestão do autocontrole emocional na busca de resolução pacífica dos conflitos inerentes às relações humanas. A formação pode resultar em menos adoecimento profissional, além de qualificar ações docentes para práticas humanitárias, no plano individual e, conseqüentemente, coletivo, estabelecendo relações de trabalho entre pares com mais estratégias de luta e enfrentamento das reais condições precarizadas, não as aceitando como naturais.

O processo de formação docente no panorama nacional, delineado até aqui, demonstra o quanto as estruturas políticas e econômicas exercem influências sobre a mesma. Percebe-se que esse mundo complexo e paradoxal da educação é afetado diretamente por uma injusta divisão da riqueza mundial, que pouco mudou desde o século XVIII. Segundo dados naquela época, os 10% mais ricos concentravam 68% da riqueza. E no século XXI, a concentração só tem aumentado, pois de acordo com relatório do fórum mundial econômico denominado Davos de 2014⁷, cerca de metade da riqueza do mundo está nas mãos de apenas 1% da população mundial. Diante de tamanhas desigualdades na distribuição da riqueza, pode-se também inferir que a valorização do/a professor/a é, diretamente, atingida por este panorama global.

2.2 A VALORIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM DIFERENTES CONTEXTOS

Em outros países, contextos diferentes, há também desafios a serem superados em relação ao trabalho docente. Pesquisa sobre a valorização de professores, realizada pela ⁸Fundação Varkey Gems (2011), sediada em Londres, revela que entre vinte um países, o Brasil aparece em penúltimo lugar no infográfico intitulado “Ranking de valorização dos professores”. Na pesquisa, o Brasil aparece à frente somente de Israel, que foi o último colocado e que tem como amostragem os seguintes países: Brasil, China, República Tcheca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Israel, Itália, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Cingapura, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. Foram entrevistadas mil pessoas de cada país.

⁷ **Fórum Econômico Mundial** ou **FEM** é uma organização sem fins lucrativos baseada em Genebra, é mais conhecido por suas reuniões anuais em Davos, Suíça nas quais reúne os principais líderes empresariais e políticos, assim como intelectuais e jornalistas selecionados para discutir as questões mais urgentes enfrentadas mundialmente, incluindo saúde e meio-ambiente.

⁸ https:

//www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf

Nessa pesquisa foi demonstrado que o melhor *status* do/a professor/a é na China e o pior em Israel. No quesito remuneração e as condições de trabalho dos/as professores/as, em 95% dos países os/as pesquisados/as defendem uma melhor remuneração para os/as professores/as em relação à atual. Interessante que em termos de status social e respeito ao/à professor/a a China ocupa o primeiro lugar, na pesquisa, 75% dos adultos responderam que suas crianças respeitam os professores, mas em termos de remuneração ficou entre os que tem os menores salários.

A Finlândia, país reconhecido no mundo inteiro como modelo de educação, aparece em décimo terceiro lugar. Estados Unidos, o país que no sistema capitalista é a maior economia do mundo, ocupa o nono lugar. Apesar de, na China, o/a professor/a ser bem valorizado/a, os processos de humanização, justiça social e emancipação dos/as demais trabalhadores/as precisam ser urgentemente rediscutidos. No Japão o/a professor/a tem alto *status* social, sendo o único profissional que não precisa se curvar diante do Imperador e, assim mesmo, aparece em 17º lugar no quesito remuneração do professor diante dos países que participaram da pesquisa. No entanto, a qualidade da educação japonesa é reconhecida mundialmente. A valorização do/a professor/a, portanto, depende do fator salarial, mas, também, do status social que a profissão possui em cada país. Abaixo, o *ranking* de valorização – *status* social - dos/as professores/as no mundo:

Tabela 1: Ranking de valorização dos professores nos países

Posição	País
1	China
2	Grécia
3	Turquia
4	Coreia do Sul
5	Nova Zelândia
6	Egito
7	Cingapura
8	Holanda
9	Estados Unidos
10	Reino Unido
11	França
12	Espanha
13	Finlândia
14	Portugal
15	Suíça
16	Alemanha
17	Japão
18	Itália
19	República Tcheca

20	Brasil
21	Israel

FONTE: <https://www.varkeygemsfoundation.org>

Nessa pesquisa o Brasil aparece em penúltimo lugar. Países como a Finlândia e o Japão, que investem em educação e valorização da profissionalização docente, apresentam taxas de violência, relacionadas a crimes do cotidiano contra o patrimônio e a vida, menores que as do Brasil. Não significa que outras manifestações de violência não sejam vivenciadas diariamente nestes países, pois na lógica de mercado capitalista predatória tem, na violência, uma de suas faces perversas.

No magistério, como em outras categorias profissionais, há a incessante busca por mais direitos e valorização, conforme o país, estado, município. Em alguns contextos essa valorização e respeito aparece mais próxima do horizonte almejado. Cabe, pois, indagar: que horizonte de expectativas almejam os/as de professores/as no Brasil?

A resposta para a indagação não é uma tarefa fácil, pois não se trata apenas de remuneração financeira, mas de um complexo conjunto de elementos que fazem parte do *ser e fazer* docente. Vale ressaltar que, ao se apresentar o *ranking* anteriormente, não se pretende enaltecer outras realidades em detrimento da brasileira. Pretende-se despertar reflexões e animar o debate visando as necessárias transformações para a valorização profissional e a erradicação do adoecimento que acomete grande parte dos/as professores/as em nosso país.

Miguel Arroyo⁹ afirmou que, embora os avanços na formação docente no Brasil, a condição precarizada do trabalho se mantém a mesma. Ressalta que há um peso atribuído à profissão docente quando a sociedade a responsabiliza pelo sucesso ou fracasso de um país. Chama a atenção para a cultura política governamental de pintar as escolas, fazer outras reformas e mudanças sem focar no essencial, a valorização do professor e as condições efetivas de trabalho. Sem dúvida as condições materiais e estruturais da escola são importantes e obrigação do Estado. As crianças, adolescentes, jovens e adultos, que constituem os/as estudantes, correspondem à população a ser cuidada e desenvolvida cognitivamente e integralmente.

⁹ Palestra proferida na Reitoria da UFPR, realizada em dezenove de maio de dois mil e quatorze.

Daí a importância dos espaços de convivência e de trabalho onde isso se dá. No entanto, é imprescindível para isso a presença qualificada e valorizada do professor.

A remuneração e a carreira docentes como indicadores da valorização é consenso entre educadores, entidades de classe e universidades. Em 2013, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, propôs como mote: **“Nem herói, nem culpado, professor tem de ser valorizado”**. Neste sentido, são destaques as Associações Nacionais pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANFOPE; o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/ GESTRADO; a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ CNTE. E, 2008, a CNTE teve um papel significativo na elaboração e aprovação da Lei 11.738, que criou o PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) e 33% de hora atividade: tempo dedicado à preparação de aulas, correção de atividades e estudo do/a professor/a. No entanto, alguns municípios e estados brasileiros ainda não cumprem a lei, como é o caso do Governo do Paraná.

[...]não basta o Brasil pensar políticas de formação continuada. É preferível trabalhar com a perspectiva de desenvolvimento profissional. Hoje muitas políticas de formação continuada, ao não dialogarem com a realidade das escolas, com a categoria e com os pesquisadores da área, têm partido do pressuposto de que o professor não sabe (CARA, 2013, p.04).

O Brasil ainda tem muito por fazer na conquista para uma efetiva valorização profissional, da educação infantil, educação básica e superior. Os desafios e enfrentamentos continuam e, a pesquisa que embasa essa dissertação, vem contribuir com a reflexão e seu enfrentamento.

2.3 O/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa empírica que dá suporte a essa dissertação de Mestrado em Educação tem como parâmetro a experiência profissional do pesquisador. Verifica-se cada vez mais um número crescente de professores/as afastados das funções laborativas em função do desgaste físico e socioemocional ocorrido por conta do desempenho da profissão.

O município no qual os/as professores/as foram convidados/as a contribuir como participantes da pesquisa tem mais de 300 mil habitantes, com 26 escolas

estaduais e quase uma centena de escolas municipais, entre Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e de séries iniciais. O contexto de pesquisa escolhido, o município de Colombo, à primeira vista pode parecer uma cidade entre tantas outras, mas é detentor de peculiaridades que o diferenciam das demais cidades da Região Metropolitana. Como semelhanças às demais cidades das regiões metropolitanas brasileiras, em termos de desafios convive com situações de violências, violações de direitos, falta de estrutura básica, tais como atendimento à saúde, segurança e até mesmo vaga para todas as crianças nos CEMEIs.

Semelhante a outros municípios limítrofes às metrópoles, de modo especial, as capitais, o campo da pesquisa, é reconhecido como “cidade dormitório”: espaço onde moram os/as trabalhadores/as, onde ficam um período curto de tempo, geralmente à noite e finais de semana, pois não trabalham no lugar onde moram. Vivem a maior parte do tempo trabalhando no grande centro urbano, a capital do Estado. A localização geográfica é de aproximadamente dez quilômetros da capital, Curitiba.

Cidade formada por uma diversidade étnica muito grande, com pessoas oriundas de muitas das regiões do país e de inúmeras partes do mundo, de modo especial da Europa. Italianos formaram as primeiras colônias de habitantes da região, no final do século XIX. Nos anos 90 foi uma das cidades brasileiras que mais cresceu, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 1991. O crescimento demográfico em descompasso entre o número de pessoas e sem uma estrutura adequada para atendê-las bem, nos serviços básicos de saúde, educação, saneamento e segurança. Nesta segunda década do século XXI, deu-se a chegada de novos imigrantes, com destaque aos haitianos/as, refugiados da catástrofe natural, terremoto que o Haiti sofreu na última década do século XX.

As escolas localizadas em regiões mais afastadas dos espaços próximos ao centro da cidade, onde há maiores investimentos de verbas públicas, podem ser consideradas as com maior carência de infraestrutura em todos os segmentos: uma boa parte não tem quadra poliesportiva coberta que possibilite aos/às professores/as de educação física aulas com qualidade. A maioria das quadras existentes não possuem cobertura, ficam a céu aberto, algumas organizadas sobre a terra vermelha, que formam um lamaçal nos dias de chuva e inviabiliza completamente o trabalho das aulas práticas dessa disciplina, num desrespeito aos/às estudantes e aos/às professores/as. Laboratórios de física, química e biologia, para as escolas

que os têm, geralmente se encontram em desuso pela falta de materiais necessários para o desenvolvimento de aula com qualidade, cuja dinâmica, efetivamente desperte o interesse e o gosto pelas descobertas científicas.

Também não há técnicos/as administrativos em número o suficiente para contribuir com o trabalho pedagógico de qualidade. Os laboratórios de informática têm computadores ultrapassados, sem manutenção, Internet lenta que inviabiliza o trabalho utilizando essa tecnologia com o envolvimento de estudantes. Muitas escolas sequer têm acesso à Internet para os/as professores/as e estudantes, violando um direito constitucional de acesso à cultura, à educação e ao lazer. As bibliotecas sobrevivem com doações, o que depende do interesse dos/as gestores/as em articular parcerias para conseguir livros e supri-las.

Das 25 escolas estaduais do município algumas funcionam em espaços totalmente inadequados, em antigos barracões de padaria e metalúrgica, que foram alugados e readequados provisoriamente. Mas o provisório virou permanente e, nessas escolas, nem mesmo um espaço para a prática esportiva e para a convivência saudável entre estudantes, docentes e comunidade é possível. Com o aumento da procura de vagas, em algumas escolas foram construídas salas improvisadas de madeira, mas acabam permanecendo em uso permanente, mesmo com problemas estruturais.

Embora as escolas do Paraná tenham as TVs multimídia que facilitam o uso do *pendrive* para dinamicizar as aulas, uma parte considerável desses aparelhos também está obsoleta, pois não há manutenção, os equipamentos de controle vão se perdendo, bem como antenas e cabos necessários. Resta ao/a professor/a utilizar o giz, o quadro, a voz e pagar por xerox para que os/as estudantes tenham acesso às cópias contendo as informações a serem trabalhadas pelos professores. Resumindo, faltam folhas de papel sulfite, o toner da impressora, o giz antialérgico (adquirido pelo/a próprio/a professor/a que o necessita). Esses são alguns dos fatores que contribuem para o desgaste físico, psíquico, emocional dos/as professores/as da rede pública do estado do Paraná e que dificultam o trabalho com qualidade.

De acordo com informações da Secretaria Estadual de Administração e Previdência do Estado do Paraná (2014), dos oitenta mil professores/as que compõem o quadro do magistério no estado, *doze mil solicitam o afastamento a cada ano*, motivado por fatores como patologias no sistema osteomuscular e tecido

conjuntivo, lesões, transtornos mentais e de comportamento, dentre outros problemas de saúde como a depressão e danos nas cordas vocais, diagnosticados em consonância à Classificação Internacional de Doenças/CID 5 (2008). Verifica-se que quinze por cento de afastamentos oneram os cofres públicos além de prejudicar alunos/as e o/a professor/a.

Na breve exposição do contexto dessa pesquisa verificam-se os desafios estruturais que atingem diretamente a atividade profissional docente e que repercute nas variadas formas de adoecimento físico e mental da categoria. Ainda cabe destacar a vulnerabilidade econômica e social a que estão submetidos todos os atores sociais envolvidos em contextos desfavoráveis ao desenvolvimento bioecologicamente sustentável. O termo bioecologicamente remete à teoria de BRONFENBRENNER (1996) sobre o desenvolvimento humano, que se amplia na sua consciência, através de seu ativo envolvimento com o meio físico e social. As violências são fenômenos cíclicos e retroalimentantes, oriundos do tráfico de drogas, da exploração do trabalho infantil, exploração sexual, prostituição, homicídios, violência policial, corrupção, descaso e negligência dos gestores públicos, entre outras formas de violências.

Conhecer melhor os contextos de maior vulnerabilidade, a busca por formação teórica consistente que ofereça subsídios para que os profissionais da educação possam intervir positivamente na resolução de conflitos e no enfrentamento das inúmeras adversidades na prática profissional, essas são algumas sugestões para serem pautadas na agenda de políticas educacionais públicas.

No capítulo a seguir discorre-se sobre algumas reflexões que fundamentam as discussões dessa pesquisa.

3. PROPOSTAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO: MAIS QUALIDADE E MENOS ADOECIMENTO DOCENTE

Este capítulo propõe algumas reflexões a partir de referenciais teóricos e suas contribuições para se repensar os componentes curriculares que compõem os programas de graduação e pós-graduação para formação de professores/as. Assim não se trata de classificar como melhores, em relação a diversos teóricos e perspectivas metodológicas, mas é o que fundamentou as pesquisas do mestrado profissional nas disciplinas ofertadas ao longo do curso.

O primeiro trata da teoria da complexidade a partir da perspectiva de (MORIN 2005), na medida em que correlaciona as concepções desse autor com os paradigmas educacionais. O segundo subcapítulo versa sobre a importância de promover reflexões a respeito do quanto todos os fenômenos da existência humana se intertecem conjuntamente, todos os sistemas do microssistema, meso, exo, macro e cronossistema se afetam mutuamente e interferem no desenvolvimento humano e na educação (BRONFENBRENNER, 1996).

O terceiro subcapítulo ressalta a necessidade da construção de limites (FREIRE, 2006) para que os seres humanos possam atingir patamares civilizatórios elevados visando à convivência coletiva. O penúltimo subcapítulo enfatiza o papel do professor como sujeito autobiográfico que não se assujeita diante da opressão e de todas as formas de dominação para a manutenção do *status quo* vigente, mas capaz de escrever a própria história de vida individual e coletiva, disseminar propostas edificatórias de subjetividades autônomas, capazes de se autogovernar (PIMENTA, 2012). Finalmente, algumas reflexões podem igualmente contribuir para se pensar a trajetória da formação docente desde o especialista técnico, edificado sob a égide da racionalidade técnico-científica até o intelectual crítico e reflexivo (CONTRERAS, 2002).

3.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Refletir sobre ações e atos a partir da perspectiva do pensamento complexo demanda múltiplas leituras para que se possa compreender com maior profundidade todos os aspectos interafetantes na constituição de um todo complexo em um certo momento. Deve-se considerar a confluência dos fenômenos a partir da conjunção de seus elementos e na concorrência dos seus antagonismos, num movimento dialético no qual é antagônico pode se complementar para compor o todo.

Propõe Morin (2004): o todo não se restringe às partes ou à soma das partes, mas busca a incorporação global; percebe o mundo como um conjunto indissociável, alertando-nos contra uma leitura fragmentada do mesmo e o reducionismo dos saberes.

Etimologicamente, o termo complexidade, segundo o autor, se origina do latim *complexus* e propõe a inclusão do acaso como variável possível; também fazem parte a incerteza e da dúvida como elementos do conhecimento, a desocultação da

subjetividade. Nesta perspectiva (MORIN 2004) faz crítica ao olhar e interpretações simplificadoras, pautadas por separação, disjunção, hierarquização e centralização. A proposta é a incorporação desse paradigma da complexidade, movido pela dialogicidade. A prática profissional docente é parte importante de um todo complexo e o/a professor/a precisa ser visto/a, valorizado/a, respeitado/a, a partir dessa perspectiva, refletindo em relações de trabalho decente, com menos adoecimento.

O ato educativo reconfigurado por esse viés pode viabilizar a ampliação dos horizontes de expectativa com relação à edificação humana, com menos sofrimentos e conflitos desnecessários, pois é motivado por reflexões sobre o desenvolvimento do ser humano, visto como subjetividades complexas, com dúvidas, incertezas e conflitos, em qualquer fase desse desenvolvimento.

O paradigma do pensamento complexo torna mais fácil aceitar e tolerar atitudes e pensamentos diferentes, permite repensar ações educativas para poder intervir proativamente, tudo isso diminui as angústias do trabalho docente, pois novos projetos educativos precisam constantemente ser (re)elaborados.

Ao compreender melhor como ocorre a edificação da subjetividade, dos sujeitos com os quais os docentes interagem no dia a dia, seus anseios sócio educacionais e culturais, a influência dos macrossistemas históricos, políticos, sociais e culturais, a representação semiótica co-construída entremeio aos reflexos do macro, meso, exo e microssistema, as heranças genéticas e as interações sociais como propulsoras do desenvolvimentos humano em seus aspectos orgânicos, cognitivos e ontológicos, Na fase peculiar do desenvolvimento humano: a adolescência, com uma grande sobrecarga de conflitos, vista como subjetividade complexa, possibilitará mais compreensão e melhores relações entre professores/as e alunos/as. Com a proposta do pensamento complexo é possível uma reconfiguração do pensamento do/a professor/a e demais pessoas e viabilizar, por conseguinte a construção de relações sociais e interpessoais mais dialógicas e compreensíveis, nos diversos microssistemas de convivência.

Dessa forma, pensar uma formação inicial e continuada a partir da ética da compreensão (*cum-prehendere*, tomar em conjunto) requer dos/as trabalhadores/as da educação uma postura reflexiva inter-transdisciplinar, uma antropoética da compreensão humana edificada sociocultural e afetivamente num determinado tempo histórico, político, geográfico, econômico.

A proposta de se construir uma formação humana na qual as pessoas, como seres ativos na produção e disseminação dos saberes, sejam sensibilizados para práticas altruístas e empáticas demanda considerações críticas que remetem à necessidade urgente de reconfiguração dos paradigmas até então praticados e/ou impostos por instâncias superiores para a educação. Há de se levar em conta professores/as alunos/as e demais pessoas nas tomadas de decisões e implementações das mesmas, nessa perspectiva da complexidade.

A convivência com o/a outro/a apresenta-se como um constante desafio, sendo o humano um ser formado por certezas e ambiguidades. É, definido pelo autor, como *Homo complexus*, que se configura na coexistência dupla: - *Homo sapiens e Homo demens* - e se revela sempre em manifestações ambivalentes e ambíguas e com todas as peculiaridades que constituem a subjetividade humana. Complementa Morin (2004, p. 59), o “ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade [...]”; desta forma é um ser com afetos e é o ponto de ligação entre *demens* e *sapiens*, que é ainda o *homo economicus, faber, consumans* e com esta constituição complexa do humano a escola é e deve ser também o espaço da brincadeira e não somente do ser racional, docilizado, conformado e disciplinado. O/a aluno/a é este ser *complexus*. Entender o humano neste viés não poderia diminuir, ou amenizar o quadro de adoecimento docente? Compreendendo melhor o/a aluno/a “humano”, com toda a sua complexidade e sabendo lidar com menos estranhamento frente a suas atitudes e ações desmedidas, as relações no espaço escolar seriam melhores, pois as condições adversas da atividade não podem ser resumidas na questão da indisciplina, sendo a mesma, em muitas situações, uma reação.

Diante do exposto na Teoria da Complexidade, de modo especial a complexidade do humano, urge um repensar e ressignificar a formação docente e a que é oferecida aos nossos alunos/as. (MORIN, 2006), no seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, infere que o século XXI é marcado por uma crise de valores, que, embora sempre tenha sido inerente às relações sociais em todas as sociedades, neste momento histórico e social parece configurar potencializada.

Propõe que a condição humana tem implícita a multidimensionalidade antropológica, religiosa, ontológica... com base nessa perspectiva, ao refletir sobre o trabalho docente e seus desafios, todos os aspectos precisam ser considerados, o

socioemocional, o econômico, as infraestruturas que viabilizam as condições concretas de trabalho, a imagem do/a professor/a, dentre outros.

A teoria da complexidade pode permitir aprofundar o olhar para a pluralidade de dimensões que se intertecem num determinado fenômeno, com isso, fica mais elucidativo os processos imbricados na multidimensionalidade dos problemas humanos. A compreensão do quão complexas são as relações que se estabelecem no interior das escolas podem levar a um êxito profissional maior, a um sentimento de responsabilidade pela formação dos estudantes e de autoeficácia, na medida em que se passa a perceber limites e possibilidades de intervenção. Isso poderia minimizar alguns danos à saúde que contribuem para o abandono do trabalho docente e para o adoecimento.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes [...] (MORIN, 2006. p. 57 e 58).

Ao considerar a singularidade e a multiplicidade presentes em cada ser humano, amplia-se o horizonte de expectativas do/a professor/a em suas relações interpessoais. Essa compreensão facilita encontrar estratégias para mediação de conflitos, inerentes à convivência com o/a outro/a, mesmo em situações mais adversas envolvendo ações e reações de agressividade, indisciplina e desrespeito na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Como já discutido, somos seres *complexus*, guiados por razão, paixão, amor e ódio, nos dialógicos sapiens/demens que pode repercutir em criação/destruição ou em ambas simultaneamente. As ciências e as artes são constantemente inovadas e construídas para atender às necessidades humanas, os sonhos, angústias, desejos, anseios e esperanças. As criações humanas estão imbricadas numa dupla

pilotagem *sapiens/demens*. (Morin, 2005). *Demens* inibiu, mas também favoreceu *sapiens*.

Ao abordar sobre a natureza da liderança, Parreira (2014) considera algumas definições para esclarecer como a ação de pilotagem de sistemas de ação complexos (Morin, 2005) pode ser compreendida. Define a ação de pilotagem como:

Um processo básico de condução e governo do sistema humano; a liderança, como a gestão ou chefia, é um modo de exercer a ação de pilotagem do sistema humano. Weber (1947) ligava a liderança à autoridade, que é um processo de relação humana, e não ao mero poder, um recurso claramente independente dessa relação; seguiram-no muitos autores que depois dele abordara direta ou indiretamente o conceito, como Parsosns (1969), que o definia como crédito concedido a um agente decisor, ou House e Baetz (1979), que acentuam a ideia de que a liderança implica, por definição, relações interpessoais. (...). As competências que asseguram a eficácia da liderança são aparentadas ao que os investigadores de Ohio designaram de consideração: confiança mútua, respeito pelas ideias dos subordinados e consideração por eles. (Fleishman e Burt, 1955; Halpin e Winer, 1957; Fleishman e Peters, 1962 *apud* Parreira, 2004, p. 02).

As ações que ocorrem cotidianamente por parte dos/as professores/as refletem suas concepções sobre a educação e a formação humana, construídas a partir dos diversos ambientes nos quais transitaram e transitam em suas relações pessoais, sociais, acadêmicas. Paulo Freire (1995) já afirmava que minha cabeça pensa a partir de onde meus pés pisam.

Nesse sentido, para que os/as professores/as possam desenvolver competências que os habilitem a lidar com subjetividades edificadas em diferentes contextos, agir com responsividade e assertividade a cada momento, faz-se necessário compreender com maior profundidade o gênero humano presente nos espaços interativos com o qual interage. Essa compreensão contribui para liderar com o ambiente de sala de aula a partir de princípios nos quais considere relações de confiabilidade, de reciprocidade, sem hierarquias rígidas e abusos de poder, porém com autoridade e autoritatividade, que sabe ouvir as objeções do/a outro/a.

O respeito mútuo precisa ser (co) construído a cada ato interativo, relações dialógicas permeadas pelo diálogo, pelo compartilhar de ideias, visando ao crescimento de todos e à construção de relações amistosas, constituem alguns

imperativos para que se alcancem os objetivos cognoscitivos previamente estabelecidos, sem, todavia, esquecer da permanente ênfase a ser dada na construção crítica do conhecimento. (MORIN, 2005) aponta a perspectiva da complexidade humana e de toda a vida e, neste aspecto há uma ligação entre suas reflexões e as de (BRONFENBRENNER, 1996), ao situar o desenvolvimento humano como algo permanente, sendo edificado a partir do micro ao macrossistema, que será proposto na sequência.

3.2 A POLIDEPENDÊNCIA DOS FENÔMENOS E O PARADIGMA BIOECOLÓGICO

A metodologia de trabalho, de forma geral, no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, no Paraná e no *lócus* da pesquisa é o enfoque nas disciplinas curriculares, com um conteúdo programático que deve ser cumprido pelos/as professores/as, dividido em bimestre e/ou trimestre. Por vezes fica a ideia de desconexão entre uma disciplina e outra. De acordo com (MORIN, 2005) tudo está interligado, interconectado. O autor defende este olhar na perspectiva de polidependência de todos os fenômenos. Neste viés, as disciplinas formam uma grande rede intertecida, não tendo como separá-las, a não ser de forma artificial. Trabalhando a partir da polidependência e não de forma individualizada e isolada os/as professores/as poderão encontrar mais forças, recursos emocionais e intelectuais para vencer as dificuldades e desafios inerentes à profissão, prevenindo as inúmeras formas de adoecimento profissional.

Embora a discussão sobre a importância do trabalho transdisciplinar ser de longa data, ainda na prática, não se observa professores/as tendo espaços para articular planos de trabalho docentes construídos coletivamente, com a contribuição dos conceitos presentes em diferentes áreas de conhecimento. Ocorre um trabalho, criticado por (FREIRE, 1995), que se refere à educação bancária, na qual não se apresenta aos educandos relações conceituais entre os saberes. Cada disciplina fica engavetada sem conexão com as demais e é depositado no/a aluno/a um conteúdo e depois é cobrado na avaliação, em igual medida, sem muita reflexão o mesmo conteúdo.

Esta forma desconexa, disruptiva e dissociativa da atividade formativa tem contribuído para gerar o desinteresse dos/as educandos/as, e ampliar as taxas de

evasão escolar. Citado anteriormente, o assunto, sobre evasão, tem sido discutido em cursos de formação continuada, como por exemplo, no curso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cujo objetivo principal visa a reduzir os índices elevadíssimos de abandono do ensino médio no panorama nacional.

Ao perceber esse processo de abandono da escola por parte do aluno, a sensação de impotência e fracasso é intensificada no/a professor/a que acaba por se sentir culpado/a e culpabilizado/a pelo mal-estar da civilização contemporânea. Isso, dentre outras razões, não constituiriam também algumas das causas da elevação das taxas de adoecimento precoce do/a professor/a e também o abandono da profissão? O abandono definitivo da carreira docente, afirma (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014), é uma medida mais eficiente do que a acomodação, por exemplo, pois implica o desprendimento total da prática de dar aulas ao invés do seu prejuízo.

Em crítica sobre a fragmentação dos saberes e ao ***modo mutilador de organização dos conhecimentos***, (MORIN, 2007), ao apresentar a “Introdução ao Pensamento Complexo”, reforça sobre “a necessidade de uma tomada de consciência radical, pois as ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico. ” (P.9) chama a atenção para que haja uma reflexão mais aprofundada sobre como os saberes são construídos de modo disruptivo e dissociativo, sem se considerar causas e consequências numa amplitude maior e mais abrangente, o que inviabiliza uma compreensão da complexidade do fenômeno observável. Segmentado e fragmentado das interconexões que compõem a totalidade, incorre-se no que o autor denomina de “cegueira epistemológica”, ou ainda de “patologia do saber”, afeta toda a sociedade e ainda mais o/a professor/a.

Um dos maiores desafios da educação, entre tantos, é o da superação desta fragmentação, que adocece alunos/as e professores/as, o que constitui uma das faces da violência no mundo do trabalho docente. O/a aluno/a, ao sair da escola, deveria ter tido uma formação que desse conta de desenvolver habilidades que o capacitasse para conseguir realizar uma leitura mais crítica dos fenômenos observáveis a ponto de vislumbrar, ao mesmo tempo, a rosa, com sua beleza, seu cheiro perfumado, seus espinhos, bem como enquanto parte de um todo complexo que compõe o jardim onde está plantada.

Jardim Interior

Todos os jardins deviam ser fechados,
 com altos muros de um cinza muito pálido,
 onde uma fonte
 pudesse cantar
 sozinha
 entre o vermelho dos cravos.
 O que mata um jardim não é mesmo
 alguma ausência
 nem o abandono...
 O que mata um jardim é esse olhar vazio
 de quem por eles passa indiferente.

Mario Quintana

O trabalho docente constituído de inúmeros desafios devido à sua característica peculiar, por envolver relações humanas permanentes, com possíveis conflitos, alguns inerentes a cada fase da vida e outros decorrentes de elementos externos, requer uma formação que ofereça sustentabilidade teórica e metodológica para que o/a professor/a possa construir-se e ampliar o conhecimento crítico, a fim de superar, com mais eficácia, os obstáculos, compreender os desafios da formação e do desenvolvimento humano para saber melhor lidar com tais desafios e enfrentá-los assertivamente.

Ao abordar sobre o que é desenvolvimento humano, quais as influências do meio ambiente nos quais as pessoas interagem e transitam ecologicamente, na medida em que o afetam, influenciam por meio de cada expressão no olhar, nos gestos, nas atitudes e são bidirecionalmente por estes espaços afetados, Bronfenbrenner (1996), define a palavra desenvolvimento da seguinte forma:

(...) O termo desenvolvimento se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida, e através de gerações. O ambiente ecológico compreende uma situação imediata, as intercorrelações entre os ambientes pelos quais os sujeitos epistêmicos transitam e as influências externas.

(...) o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Nesta perspectiva, o autor apresenta uma teoria dos sistemas ecológicos como paradigmas de uma proposta pedagógica bioecológica que pode ser disseminada para melhorar as relações interpessoais de professores/as e estudantes, bem como desses profissionais com todas as demais pessoas de contato, com filhos e filhas, sobrinhos e sobrinhas, netos e netas, enfim, com todos os demais familiares, amigos e pessoas de convivência.

O paradigma bioecológico pode contribuir para que, a partir da reflexão sobre a influência dos ambientes, ações interventivas mais efetivas possam ser implementadas, com maior proatividade e repercussão no cotidiano real e concreto, da sociedade e da sala de aula, resultando em mais qualidade no ensino e menos adoecimento docente. Ao estabelecer definições para se pensar o desenvolvimento humano a partir do paradigma bioecológico, foram identificados inicialmente quatro níveis para elucidar os fenômenos confluentes verificáveis na dinâmica dos ambientes, que constituem entre eles um conjunto de estruturas seriadas, definidas pelo autor como *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*. (BRONFENBRENNER, 1995).

Alguns anos após a disseminação do paradigma ecológico, o autor se debruça a refletir sobre outro sistema considerado imprescindível para se pensar sobre o desenvolvimento humano: o cronossistema. A dimensão do tempo foi dividida em macro tempo, meso- tempo e micro tempo. Os eventos históricos em determinado período político, econômico, cultural e social de uma sociedade influenciam os demais Cronos sistemas até se perceber essas repercussões no desenvolvimento da subjetividade individual, do tempo de maturações físicas, psíquicas, cognitivas da pessoa. Bronfenbrenner (1996) cita como exemplo a influência da queda da bolsa de valores com a crise de 1929, quando afetou diretamente o desenvolvimento dos filhos e netos de pessoas que foram diretamente afetadas economicamente, cometeram suicídios, dentre outras experiências desastrosas cujos reflexos foram perceptíveis no desenvolvimento humano das gerações subsequentes.

As relações entre a pessoa, o processo e o contexto foram amplamente abordadas em sua teoria ecológica (1977, 1989, 1996). O *microssistema* se refere aos espaços onde as pessoas se socializam, compartilham valores, princípios morais e éticos, experiências de vida, um influenciando o outro e vice-versa. Em

todos os momentos de interação há trocas recíprocas que contribuem para o desenvolvimento intrapsíquico das pessoas envolvidas no mesmo ambiente. Há a bidirecionalidade desenvolvimental implicada no ato interativo, no qual mesmo a pessoa adulta, o/a professor/a e alunos/as estão no processo de desenvolvimento das potencialidades cognitivas. A compreensão do/a professor/a sobre esse processo de desenvolvimento humano interdependente dos espaços de socialização onde está inserido cada aluno/a é relevante na sua prática laboral, resultando em menos sofrimentos e desgastes, mesmo nas situações mais adversas de indisciplinas, pois terá um olhar ampliado dos sistemas por onde transitam os/as alunos/as de cada contexto escolar.

No caso do microssistema dos alunos/as do local da pesquisa pode-se pensar nas *lan houses*, esquinas e ruas mal iluminadas, a igreja, a casa dos amigos, os eventos noturnos que frequentam como as baladas, bares que se localizam nas proximidades das escolas na região metropolitana, dentre outros espaços nos quais interagem. Conhecer melhor esses contextos, a partir da teoria bioecológica poderá amenizar os conflitos nas relações entre professores/as e alunos/as. Uma comunidade onde crianças e adolescentes convivam constantemente com a violência do tráfico de drogas ilícitas e uso indiscriminado das lícitas acaba por refletir no espaço escolar. Diante de certas realidades, o olhar criminalizador ou compreensivo terá uma enorme diferença nas relações entre professores/as e alunos/as. O/a aluno/a deixa de ser visto como o/a causador/a principal do adoecimento do/a professor/a, mas como pessoa em desenvolvimento também vítima de formas de violências, como a estrutural¹⁰, que atingem também o professor/a.

O *mesossistema* indica o meio que viabiliza os processos de interação, constitui-se de *microssistemas* e se refere “às inter-relações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida”. (P. 515) O *exossistema* pode ser compreendido a partir do prefixo “ex” aquilo que se refere ao que vem de fora, ou seja, os sistemas, os ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não age diretamente, não participa *in locus* dos acontecimentos, não interage, porém, os fenômenos que ocorrem nesses ambientes lhe afetam na medida em que interage

¹⁰ O tema violência será objeto de estudo no próximo capítulo.

com alguém que o frequenta, e traz as ressonâncias desse espaço e dos acontecimentos vivenciados, valores compartilhados, etc.

Em todos os espaços há relações interpessoais que precisam ser saudáveis, pois quando pais, irmãos, avós, tios, tias, entram em contato especialmente com crianças e adolescentes em fase especial de constante desenvolvimento físico, psicológico, socioemocional, trazem consigo todas as representações simbólicas dos ambientes que costumam frequentar, afetam o repertório cognitivo e comportamental das pessoas com as quais interagem, compartilhando suas experiências de vida.

O *micro*, *meso* e *exossistema* estão inseridos em um *macrossistema*, que se constitui dos elementos simbólicos cultivados pelas tradições que compõem a cultura das sociedades. Pode ser pensado a partir das macroinstituições implementadas por autoridades governamentais, que se refletem no conjunto de hábitos e crenças que vão se solidificando e dando sustentação à arquitetura societal de uma nação, viabilizando a construção de subculturas.

Para ilustrar a ideia das inter-relações entre os sistemas, o autor se utiliza da representação simbólica da *Matrioska* (*Bonequinhas Russas*), que são *suvenires* usados para presentear e se tornaram ícones representativos da teoria bioecológica. São cinco bonecas fabricadas geralmente em madeira oca, para que uma se encaixe dentro da outra, da maior para a menor, tendo todas o mesmo rosto pintado igualmente, do maior ao menor, significando que não importa o tamanho, pois cada um é reflexo idêntico do anterior. Na teoria bioecológica: do micro ao macro, um sistema reflete no outro.

A metáfora é bem propícia para que professores/as entendam melhor as atitudes dos/as alunos/as em sala, tendo também o conhecimento dos demais lugares que essas pessoas transitam e se desenvolvem. A vida fora da escola não pode ser relegada durante o trabalho pedagógico. Desta forma conhecer a comunidade, os adultos da relação dos/as alunos/as é uma tarefa necessária do fazer docente. Promover mais esta interação deve fazer parte incessantemente da gestão escolar e das diretrizes do poder público, não como decreto, mas como princípio ético e pedagógico. O exemplo das caixinhas utilizado como possibilidade, lúdica, para ampliar o olhar do/a professor/a sobre o/a aluno/a, não o/a deixando de fora na relação de influência na vida do/a aluno/a, a partir dos primeiros momentos de convivência. Nessa relação aluno/a professor/a, de forma mais amistosa e com

laços de camaradagem, respeito é possível um maior fortalecimento das identidades tanto do/a professor/a, quanto dos/as alunos/as, em constante desenvolvimento.

O trabalho docente em cada contexto é constituído de desafios que poderão ser melhor compreendidos e enfrentados sob a égide da proposta bioecológica, na medida em que se amplia o horizonte de expectativas do profissional da educação, facilita uma possível ruptura com paradigmas enclausurados, aumentam os prismas para se olhar o fenômeno educativo sob outros pontos de vista.

Compreender algumas situações adversas às expectativas do sucesso da ação educativa pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dos/as profissionais da educação. Percebe-se que violações de direitos de crianças e adolescentes são frequentemente verificadas no cotidiano das escolas, quando o fracasso é concretizado nos atos de expulsão e exclusão que ocorrem em plena luz do dia. Numa visão unilateral, onde o/a grande culpado/a é o/a aluno/a e não todo um conjunto de elementos encaixados, como no exemplo da Matrioska.

Quando o/a aluno/a é considerado fracassado/a e sua pena é dada na medida em que é sumariamente excluído do sistema escolar, todos fracassam em conjunto. Essa sensação de impotência para lidar com a atual geração de estudantes provoca muitos sintomas psicossomáticos que se traduzem em patologias psíquicas e acentuam problemas orgânicos dos mais variados CIDs. A falta de conhecimento sobre como lidar com situações de indisciplina, situações que requerem um outro olhar sobre concepções e métodos de ensino, intensifica a fadiga e afeta ainda mais a autoestima pessoal e profissional dos/as professores/as.

Há décadas vem sendo debatido as condições de trabalho docente e nos últimos tempos ganha destaque a discussão da chamada crise de valores, exposta anteriormente na perspectiva de (MORIN, 2005), também numa melhor compreensão sobre o/a aluno/a no seu contexto, do micro ao cronossistema de (BRONFENBRENNER, 1996) e a busca por soluções não é algo tão simples e imediato como pode parecer. Ter este olhar ampliado é um desafio.

No Brasil, o educador Paulo Freire foi e ainda é destaque no debate sobre as relações que se estabelecem no campo educacional e suas repercussões em todos os espaços. Apontam-se a crise e os desafios, mas o que é preciso fazer? No conjunto de obras e pedagogias freirianas, podem-se vislumbrar possíveis formas de melhores encaminhamentos no ato educativo, com resultados mais exitosos, menos

sofrimentos e quiçá menos adoecimento docente, conforme será abordado no subcapítulo a seguir.

3.3 CONSTRUÇÃO DE LIMITES PELA EDUCAÇÃO: REFLEXO NO TRABALHO DOCENTE

Paulo Freire, com humildade discursiva e notável sabedoria pedagógica, é referência indispensável no processo de formação inicial e continuada dos/as trabalhadores/as da educação de forma ampliada e, de modo especial dos/as professores/as. Ao tratar sobre formação inicial e continuada, em seu livro: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas* (2006) infere, com muita propriedade, a questão da construção de limites em crianças e adolescentes. Para tal ação é necessário mais que boa vontade, é imprescindível o conhecimento. No projeto pedagógico educativo freiriano, há uma grande valorização da dialogicidade e da construção da autonomia dos sujeitos.

Trata-se de um equívoco pensar as concepções de Freire sob a égide do paradigma do *laissez-faire*. Recorrentemente, leituras simplificadas reveladas em alguns discursos que refletem uma leitura aligeirada de fragmentos das obras de Freire, demonstram uma possibilidade de que o eminente autor teria supostamente defendido uma concepção pedagógica baseada no “tudo pode”, no “oba-oba”. Há de se aprofundar as interpretações distorcidas, pois pelo contrário, Freire defendia a construção de limites, de forma organizada, sistemática, democraticamente. É necessária a construção de regras claras, disciplina e limites na edificação de crianças e adolescentes:

[...] não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil o próprio processo de estudar se torna bonito [...] (FREIRE, 2006, p. 58).

Pode-se verificar que Paulo Freire não estava preocupado somente com a educação de jovens e adultos, mas refletia também sobre a educação das crianças e a necessidade da construção de limites e da disciplina “ensinada” com

amorosidade, respeitando a subjetividade de cada um. Dessa forma, toda a sua produção teórica segue uma linha condutora dialógica, num processo de construção do conhecimento, pautado no respeito ao outro na sua singularidade subjetiva. Sua pedagogia rica propõe a edificação de seres autônomos e críticos. A prática pedagógica deve ser pautada pela inclusão e amorosidade, por parte dos educadores. Mas também não fica dúvida que a autonomia dos sujeitos pressupõe o respeito ao outro na sua subjetividade e é extensivo a todos, incluindo todos os/os educandos/as. **O desrespeito ao professor, em atitudes de alunos/as, não deve ser naturalizado, bem como as situações de abuso de poder e violência simbólica por parte de educadores/as contra alunos/as (Grifo dos pesquisadores).**

A vasta obra de Paulo Freire não se limita ao trabalho docente formal dentro da escola, propõe maior envolvimento dos diversos atores envolvidos no processo. No seu último livro escrito antes de morrer em 1997, chamado *Pedagogia da Indignação* (Cartas Pedagógicas), editado após sua morte. Propõe uma pedagogia nos espaços intra e extraescolares, na perspectiva da construção de limites e valores nas crianças e adolescentes, de forma dialógica e crítica.

O ato educativo é exigente e contínuo, desta forma é um equívoco imaginar que práticas democráticas nas interações entre pais, pessoas responsáveis, crianças e adolescentes impliquem no *laissez-faire*, no fazer o que quer, a qualquer hora, descumprindo regras e combinados, acordos e normas organizacionais de convivência coletiva, que deveriam ser esclarecidas reciprocamente por todos os envolvidos no ato formativo. O ato de educar não é tarefa simples e fácil, é necessária a construção coletiva e dialógica de combinados durante todo o processo, pois se os/as educandos/as não têm clareza do porquê devem agir desta ou daquela forma pode ocasionar situações de indisciplina e desrespeito com mais frequência.

A ação pedagógica educacional pressupõe uma relação dialógica e democrática clara, onde o/a professor/a é um mediador, diante de um mundo de informações. Não se combate indisciplina com mais punição e gritos, mas com intervenções pontuais e sistemáticas, não protelando nada para depois. Paulo Freire demonstra indignação diante de atitudes juvenis que talvez não tenham recebido a devida atenção e intervenção desde a mais tenra idade.

Em um episódio que chocou o Brasil e o mundo, os adolescentes ao relatar sobre o fato afirmaram estar brincando, quando voltaram a um posto de gasolina, compraram álcool, jogaram numa pessoa que dormia em um ponto de ônibus em Brasília, no ano de 1997. Ao serem indagados, disseram pensar que era somente um mendigo e não o índio Galdino, da etnia Pataxó. Banalização da vida, pois a perspectiva deles permite inferir que, sendo mendigo, poderia ser morto e no caso sendo índio, pensariam melhor. Indignado com o depoimento do adolescente, Freire escreve: "Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente" (...) (FREIRE, 2005).

Sobre a escolha das brincadeiras realizadas por crianças e adolescentes, (BETTELHEIM, 1984) afirma que nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades, que refletem o seu mundo de convivência. Se o repertório comportamental das pessoas adultas se constitui por meio de violências e desrespeitos, com nuances de perversidades, o que se pode esperar das gerações mais jovens? É de fundamental importância trazer sempre mais para as escolas teóricos e pensadores, da área educacional, semelhantes aos já debatidos e outros, para refletir, com mais assertividade, sobre o trabalho docente e seus desafios. Ao se tentar melhorar as relações interpessoais que ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino, bem como os encaminhamentos pedagógicos a serem construídos, é possível práticas de prevenção, pensadas coletivamente pelos diversos atores sociais que compartilham os ambientes escolares, potencializando a possibilidade de diminuir o agravamento das várias formas de adoecimento.

Fator determinante para que as mudanças realmente se efetivem é o envolvimento ativo de todos/as no debate, de modo particular os/as professores/as que serão protagonistas nas salas de aula de novas práticas e enfoques pedagógicos na mediação e disseminação de valores e práticas humanitárias. As mudanças e projetos imposta via decretos e resoluções de cima para baixo podem fracassar em um curto espaço de tempo.

No subitem a seguir será refletido sobre a importância da inclusão do/a professor/a nas decisões que envolvem a educação como um todo e, de modo especial, no que diz respeito à sua formação.

3.4 O PROFESSOR PROATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Neste enfoque, recorrer-se-á (PIMENTA, 2012), ao refletir sobre a formação de professores/as e as inter-relações possíveis com a identidade e saberes da docência, propõe um repensar a natureza do trabalho docente para que o ato de ensinar se constitua enquanto contribuição de humanização dos/as alunos/as historicamente situados. Argumenta que é preciso desenvolver nos novos professores/as o conhecimento; habilidades; atitudes e valores e a capacidade de investigar. O/a professo/a precisa se reconhecer como ser epistêmico, com habilidades discursivas oriundas de um processo de pesquisa constante, acerca de todos os fenômenos da natureza humana e social. Precisa demonstrar a apropriação de recursos argumentativos para atuar com maior proatividade nas resoluções dos conflitos no espaço escolar e em outros espaços.

A autora propõe o repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, o que constitui uma demanda e pauta relevantes, desde os anos 90, pois as teorias da reprodução que nos anos 70 e 80 contribuíram para explicar o fracasso escolar já não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nos espaços escolares.

A formação inicial, com um currículo formal, constituído de conteúdos distanciados da realidade da escola, pautada num modelo mais burocrático e cartorial, não conseguiu compreender as contradições inerentes à prática social do ato de educar e, por conseguinte, não tem conseguido construir uma nova identidade do profissional docente no contexto atual. As angústias de tais contradições certamente podem também afetar o desempenho profissional docente, sendo elemento gerador do adoecimento.

Não é diferente, segundo a autora, a formação continuada:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1996, P. 53).

Décadas de pesquisas e debates, mas a necessidade de avanços na superação de contradições entre o que se ensina nos cursos de graduação e a complexidade das demandas existentes no chão da escola real e concreta continuam. O/a professor/a, via de regra, não atua como autor das ideias debatidas para comporem os projetos educativos, motivo pelo qual alterações estruturais ocorrem hierarquicamente a partir da concepção de poucos profissionais que lideram os diversos setores das Secretarias de Educação dos Estados, e impõem suas concepções sem verificar a efetividade prática da implementação de ideias. Pimenta defende que precisa ser construída uma identidade investigativa dos professores de modo geral, bem como dos técnicos e demais profissionais que atuam na elaboração de políticas públicas para a educação, em especial no que se refere à formação docente.

Há de se ressignificar a concepção formativa, para que sejam contemplados os saberes significativamente necessários à docência a partir da concepção dos professores, cujas ideias precisam ser valorizadas e consideradas para que quaisquer propostas educativas possam ter maior êxito em sua exequibilidade.

Espera-se que o/a professor/a, nesta perspectiva, tenha a oportunidade de participar de cursos nos quais habilidades que despertem o espírito investigativo configurem como prioridade, a fim de se tornar um pesquisador da própria ação docente, com percepção aguçada sobre possibilidades e limites, tendo em vista a compreensão das subjetividades presentes em seu contexto de atuação, com suas demandas e fragilidades. Ao compreender melhor a complexidade do fenômeno educativo, o desgaste e o sofrimento mental poderão ser minimizados, com isso também as possibilidades de desenvolver certas patologias decorrentes da profissão.

Os/as professores/as precisam atuar como coparticipantes do processo de mudanças estruturais do macrossistema. Espaços precisam ser oportunizados para que professores e profissionais da educação possam atuar de forma proativa na proposição de mudanças, nas possibilidades de ruptura do fazer mecânico, de paradigmas arcaicos fossilizados numa formação hiperespecializada em determinados saberes desconexa das ramificações epistemológicas que constituem uma amplitude maior. Avançar na forma de atuação e compreensão do ato de exercício da profissão docente, rompendo com antigos paradigmas do simples

cumprir tarefas, atingindo uma maior capacidade crítica da própria ação é que será abordado no item seguinte.

3.5 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: DO ESPECIALISTA TÉCNICO AO INTELLECTUAL CRÍTICO

Contreras, 2002, entende a autonomia no trabalho docente a partir de três modelos epistemológicos de racionalidade. O primeiro, o racionalismo técnico (especialista técnico), o segundo o racionalismo prático (Profissional reflexivo) e o terceiro, o intelectual crítico (racionalismo crítico). Do especialista técnico que reproduz o conhecimento ao intelectual crítico há uma um longo caminho a ser percorrido, com inúmeros desafios que perpassam pelo compromisso com a profissionalização docente.

Na perspectiva da racionalidade proposta pelo autor (p.90), o primeiro modelo epistemológico, ou seja, o especialista técnico, remete à “ideia básica do modelo de racionalidade técnica em que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Desta forma, o trabalho do professor é pautado no viés positivista do conhecimento científico, embasado na racionalidade técnica, considera o conhecimento às regras de causa e efeito, vislumbra o controle dos fenômenos que acontecem. Por fim, o conhecimento prático é resumido num acontecimento técnico. Os objetivos almejados são estabelecidos nas relações causais entre fins e meios.

Ao longo da construção histórica da profissão docente no contexto brasileiro, a categoria de professores/as vai percebendo a profissionalização como uma das possibilidades de construção do respeito pela identidade profissional, de elevar o reconhecimento social, o status e possibilitar o exercício digno. Por outro lado, uma reconfiguração da lógica do mercado, a partir dos anos noventa, demanda maior produção por parte do trabalhador, com o menor custo possível para o empregador. Isso gera a precarização das condições de trabalho e a consequente queda na qualidade do produto obtido, atinge diversas categorias de profissionais e, consequentemente, também o magistério.

A proletarização e violação de condições dignas de trabalho se tornam constantes, aumentando o tensionamento entre gestores e trabalhadores/as. Tal realidade expressa “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002).

O fato muito bem pontuado por (ARROYO, 2011) do próprio educador não ter o aprofundamento teórico a respeito das lutas travadas pela categoria dos profissionais que atuam no campo educacional se constitui enquanto pauta da agenda educativa a ser urgentemente rediscutida e ressignificada. Percebe-se que nos movimentos sociais organizados de lutas por melhores condições na educação que ainda muitos docentes, inclusive atuantes nas universidades federais, parecem não compreenderem a dimensão da ação de paralisar as aulas, de ingressar no movimento de greve, etc. É comum perceber-se o quanto ainda a proletarização e precarização do trabalho docente acaba por reduzir até mesmo intelectuais discursivamente engajados em problemas sociais, com uma visão que parece ser mais ampliada dos fenômenos políticos, históricos e econômicos, a meros trabalhadores/as reprodutores/as e mecanizados pelos contingentes neoliberais.

Cabe ressaltar que a formação profissional está vinculada aos modos de produção, cujas contradições são inerentes ao capital, por isso, quanto mais o modo de produção capitalista avança em termos tecnológicos mais se intensifica a desqualificação dos/as trabalhadores/as das classes populares, com um distanciamento entre as exigências do saber e fazer, mas em certa medida é extensiva às demais categorias da classe média.

A importância de se ampliar o debate e reflexão em prol dos investimentos na formação do/a professor/a possibilitará a construção de uma autonomia responsiva pelo trabalho docente, que ultrapasse os multicondicionantes imbricados nas relações de poder entre mantenedora e escola. A formação do/a professor/a precisa trazer um currículo que transcenda a visão conteudista para ampliar a visão para uma formação humanitária integral e integradora da vida em suas diferentes formas de manifestação.

A realidade da sala de aula não se restringe aos problemas específicos que podem explicar-se através de uma ou de várias teorias, ou ainda ser resolvidos por instruções oriundas de manuais, que frequentemente utilizam regras

generalizadas e voltadas a grupos homogêneos e idealizados ou direcionadas a práticas e sujeitos hipotéticos que muitas vezes são incoerentes com a realidade. A relativização da autonomia dos professores implica necessariamente em desvendar os fatores que, de forma tácita ou explícita, exercem uma ação condicionante nos processos decisórios que ocorrem no espaço pedagógico, a fim de compreendê-los de forma mais contextualizada e profunda. [...] (TORALES-CAMPOS, 2103).

A preocupação com a homogeneização também pode ser observada em reflexões realizadas por (SACRISTÁN, 2001) quando considera duas questões pertinentes: “Como abordar a enorme diversidade de sujeitos, por suas qualidades, interesses, meio social de pertinência, cultura de origem, e com expectativas tão diferentes em um modelo de escola que seja igualadora? ” A segunda questão propõe o pensar sobre: “De que conteúdos dotaremos o currículo dessa escola e como o faremos frutificar? ”

Para sugerir uma reflexão mais aprofundada sobre estas questões, o autor retoma Aristóteles em suas inferências sobre política, quando traz para o debate a possibilidade de se pensar em um fim único para toda cidade, com uma educação única e idêntica para todos, comum e não privado, ou seja, pensada em prol da melhoria de condições existenciais de todos e todas, e não voltada para atender a interesses individualistas, como *quando cada um cuida privadamente de seus próprios filhos....* (Aristóteles, 1998, *Política*, p. 456)

Ao defender a educação obrigatória, ressalta-se o ideal de uma escola integradora, que atenda ao direito universal à educação para todos e todas. Pressupõe-se um currículo voltado para o desenvolvimento cognitivo em todas as dimensões presentes nas culturas, no campo do trabalho e nas tecnologias. Cabe ainda salientar que:

(...) a luta contra as desigualdades, o problema da escola única interclassistas, a crise dos valores e do conhecimento tidos como universais, as respostas diante da multiculturalidade e da integração das minorias, a educação diante do racismo e do sexismo, as projeções do nacionalismo nas escolas, a convivência entre as religiões e as línguas, a luta pela escola para a autonomia dos indivíduos, os debates científicos sobre o desenvolvimento psicológico e suas projeções na aprendizagem, a polêmica sobre a educação compreensiva, (...) diferentes ritmos de

aprendizagem, além da revisão da rigidez do atual sistema escola e de suas práticas (SACRISTÁN, 2001, P. 74).

Há várias perspectivas sobre práticas acolhedoras das especificidades de cada subjetividade edificada dentro de um contexto peculiar. Dentre elas, cabe estabelecer algumas consideradas de especial relevância para intensificar o debate com os/as profissionais da educação. Para tanto, foram elencados alguns temas:

- A naturalidade das diferenças – Enfatiza a ideia de que a desigualdade deve ser corrigida a partir do momento em que admitamos a universalidade do direito à educação. Quando as diferenças acarretam desigualdade entre os seres humanos ou entre determinadas comunidades, há de se propor estratégias de intervenção no sentido de se considerar que só podem ser admitidas na escolaridade obrigatória prática que protegem as diferenças, a diversidade às vezes deve ser levada em consideração, corrigida ou estimulada.
- A diversidade se transforma em problema. O gosto pela norma ou pelo nível: Nestas reflexões, ressalta-se que os ritmos de aprendizagem de cada educando/a sejam respeitados, que o Ensino Médio se configura enquanto educação geral e direito de todos e todas, sem perder seu caráter propedêutico acadêmico, portanto, há de se tomar certos cuidados para que não se torne a *antessala do Ensino Superior*. (p.82)
- Graduar a escola obrigatória facilita o progresso ordenado, mas regula o ritmo para os/as estudantes, que são desiguais.

A escola graduada é assim compreendida enquanto modelo universal de organização, na medida em que classifica. A “graduação” seria então uma das primeiras respostas para “ordenar” a complexidade provocada pela variedade evolutiva. Para tanto, estabelece-se um universo manipulável de categorias visando a classificar estudantes.

Ao classificar o educando por idade, idade mental, nível de maturidade e certas capacidades, cria-se um padrão homogeneizador que desconsidera a heterogeneidade e a possibilidade de potencializar o campo de desenvolvimento intelectual de cada um. Dessa forma, regula-se o ritmo para indivíduos cujas subjetividades são constructos socioculturais e afetivos edificados por diferentes caminhos.

O termo graduação utilizado neste contexto se refere à tentativa de homogeneização. Ao selecionar estudantes e categorizá-los a partir de critérios pré-estabelecidos como idade mental, de ensino, o papel educativo e acolhedor das diversidades se torna uma falácia, pois desconsidera as especificidades e singularidades das diversas subjetividades. A “graduação” seria uma das primeiras respostas para “ordenar” a complexidade evolutiva humana. Assim, agrupa-se os alunos por competências e níveis de ensino cujo desenvolvimento acaba sendo considerando em função da idade. Chama-se a atenção para outro aspecto importante que se refere ao tempo, ao currículo e ao progresso de aprendizagem, enquanto três processos diacrônicos, que não ocorrem de forma cadenciada, pois não se podem deixar de lado os fenômenos dialéticos e contingenciais que permitem a cada ser, único em sua experiência com o meio físico e social, o desenvolvimento cognitivo.

Ao se articular esta concepção de currículo à concepção democrática, pode-se inferir que o exercício da democracia precisa se pautar a partir de princípios filosóficos que considerem a possibilidade de flexibilizar a graduação como forma de exercitar uma prática acolhedora das múltiplas diversidades. Também requer dos profissionais da educação que repensem no teor meritocrático do qual as instituições estão acometidas, e ainda se proponham a rejeitar quaisquer tentativas de homogeneização, especialmente quando se supõe classificar e estigmatizar àqueles que não se enquadram nas normatizações. Emerge a necessidade de se pensar a organização curricular, os mecanismos regulares da diversificação de estudantes provocada pela organização curricular, a tradição seletiva, e redimensionar o olhar para práticas educativas que respeitem os ritmos de aprendizagem e as singularidades dos sujeitos.

Com relação a currículo face à complexidade decorrente da diversidade, o autor propõe que abrandar a dinâmica hierarquizadora e excludente se constitui enquanto possibilidade de ressignificar o papel do educador enquanto mero vigilante que classifica estudantes entre os bons e os maus. Uma pedagogia que trata igual os desiguais produz desigualdade e fracasso escolar, como aponta Perrenoud, (1995 e 1996). A avaliação deve ser contínua e considerar o caráter formativo dos sujeitos diferentes. A proposta então seria flexibilizar os currículos para que sejam comuns, no sentido de oportunizar a todos e todas o acesso aos saberes

elaborados, no entanto precisam ser diferenciados e flexibilizados para que considerem um desenvolvimento humano heterogêneo.

Propõe-se que a diversidade de sujeitos seja considerada a partir de da diversificação da pedagogia. Viabilizar o progresso de todos os estudantes, respeitando-lhes os ritmos de aprendizagem, criar climas de cooperação entre os estudantes, variar as ferramentas midiáticas, romper com o marco organizativo dominante, com as classificações de graus e com ações docentes individuais encerradas em determinadas especialidades. É, pois, recomendável que se disponha de itinerários formativos distintos (Perrenoud, 1998)

Se a escola pública, ainda que atue como agente integradora das multidiversidades e das diferenças, não conseguir manter níveis de qualidade equiparáveis às escolas privadas, estará produzindo uma desigualdade diante do direito fundamental à educação. Faz-se necessário se pensar em uma escola única, que seja igual para todos, na qual não se permitam condições desiguais que repercutam em graus de disciplinas diferentes.

A compreensão do papel do professor/a, nessa perspectiva de educação pode contribuir para o aumento do senso de autoeficácia, de realização pessoal e profissional, e ainda reduzir danos à saúde. Desenvolver a autonomia requer compreender algumas relações conceituais que se apresentam na educação, muito bem pontuadas por Sacristán (2001), tendo o/a professor/a a responsabilidade profissional e ética com uma formação emancipatória dos/as alunos/as e de si mesmo/a.

Este subcapítulo abordou alguns aspectos referentes à trajetória da formação docente. Considerou reflexões sobre a autonomia no trabalho docente, o racionalismo técnico, o prático e o intelectual crítico, conforme debatido por Contreras (2002). Para a edificação do intelectual crítico e reflexivo, ressaltou a abordagem de Arroyo (2011) ao chamar a atenção para a necessidade do/a professor/a em buscar um aprofundamento teórico que lhe ofereça subsídios para perceber a importância da luta da categoria pelo reconhecimento profissional, por meio dos movimentos sociais organizados para o enfrentamento a todas e quaisquer formas de proletarização e precarização das condições de trabalho.

Também contribuíram com as assertivas sugeridas nesta parte dos estudos, as considerações de Torales-Campos (2013) sobre a importância de desvendar os aspectos condicionantes das relações democráticas no campo educacional para

compreender-se melhor a realidade heterogênea que compõe o ambiente escolar e a possibilidade do exercício da autonomia do/a professor/a.

Por fim, foram contemplados alguns conceitos que se manifestam no cotidiano escolar propostos por Sacristán (2001) para se pensar os currículos escolares, cujas relações conceituais se aplicam para as instituições de ensino superior e demais espaços formativos.

Esse terceiro capítulo primou por enfatizar a importância de alguns referenciais teóricos indispensáveis para se pensar propostas de formação inicial e continuada de professores/as. Acredita-se que, ao se apropriar dos debates propostos por esses teóricos, aqui citados, contribui para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno educativo. Com isso, ao entender melhor a confluência dos sistemas na edificação das subjetividades, os itinerários percorridos durante os diferentes percursos educativos e concepções que foram norteando esses caminhos trilhados até o momento, poderá contribuir para reduzir danos à saúde dos profissionais da educação.

No capítulo seguinte, com os respectivos subitens, será abordado sobre a violência e o adoecimento físico e mental dos/as professores/as no exercício docente, busca-se compreender melhor os elementos favoráveis a uma boa prática profissional docente e quais são adversos e devem ser modificados.

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO TEMÁTICA

Cabe aqui fazer a diferenciação básica das inúmeras violências que acontecem no cotidiano da sociedade e ecoam no interior das escolas diariamente, com maior ou menor intensidade. Conseguir detectar que tipo de violência ocorre a cada momento e em um determinado contexto é fundamental para uma ação interventiva mais assertiva e profícua. Perceber que os maiores praticantes de violências no espaço escolar nem sempre são os/as alunos/as é um dos primeiros passos para a proposição de uma cultura de paz e menos conflituosa. O/a professor/a pode ser vítima, mas também pode ser praticante de violências na sua ação pedagógica.

Não basta debater o assunto, fazer reuniões e mais reuniões sem ações proativas, participativas, concretas e duradouras dentro das escolas e nos contextos onde estão inseridas. A professora e pesquisadora Dr^a Araci Asinelli-Luz, da UFPR, há décadas tem se destacado na luta pelos rumos da educação, por meio de pesquisa e proposições concretas. Estimula ações em instituições diversas e provoca políticas públicas, visando ao rompimento de paradigmas, para que a cultura da violência seja substituída pela cultura de paz. Segundo a professora, trata-se de uma tarefa árdua. Programas de formação devem ser elaborados para que sejam contínuos. A escola não deve eximir de sua responsabilidade frente aos desafios propostos como temas transversais para pautar os planos de trabalho docente. É preciso repensar a escola brasileira, pois:

A escola brasileira, de modo geral, tem atuado de forma inadequada frente aos problemas sociais que dizem respeito à vida dos estudantes, em especial, às questões de sexualidade, consumo de drogas e violência. Assumindo uma política de programas (estanques), em oposição a uma política de currículo (dinâmico), tais temas sociais, quando são abordados, o são sob forma de palestras pontuais, proferidas por especialistas convidados, em sua maioria, profissionais de outras áreas que não a da educação. (ASINELLI-LUZ, 2003, P. 159).

A constante reflexão sobre os temas socioeducacionais precisam transversalizar o currículo para que se ofereça condições de exercício da prática docente e da cidadania em sua plenitude. Programas de governo voltados para a profissionalização docente precisam ser articulados para que tenham continuidade, independente de questões partidárias entre os governantes. Especialistas que não são do setor educativo requerem um olhar mais atento, pois quaisquer debates podem ser bem-vindos, desde que sejam apresentados em interdisciplinaridade com a educação.

O modo de produção capitalista traz em si uma permanente contradição e crise, tendo a necessidade de constantes renovações. Na atualidade vive-se um tempo dominado pelo capitalismo cognitivo, onde a flexibilização das relações trabalhistas e do exercício profissional escondem uma ainda maior exploração sobre os/as trabalhadores/as. O capitalismo cognitivo é fundado num modelo de acumulação no qual o valor produtivo do trabalho intelectual e imaterial caracteriza-se como fator dominante, transformando conhecimento em mercadoria.

No capitalismo cognitivo, o que antes era exceção agora se torna regra, pois a valorização não está ligada à reprodução mecânica, mas ao conhecimento. Tal como argumenta Corsani, o que favoreceu essa dinâmica inovadora foi o paradigma tecnológico, ou seja, a busca incessante por progressos técnicos e questionamento de problemas específicos da vida contemporânea. (SILVA, 2013, p. 02)

Na área de trabalho ligado à informática, por exemplo, há uma maior adaptação ao novo modelo de capitalismo, pois há mais facilidade de se “levar” trabalho para casa e mesmo quando se está no momento de folga muitos estão estudando e se qualificando, visando à manutenção do emprego. Esta tendência de acumular a convivência familiar e os afazeres do lar com atividades laborais, por meio de “trabalhos” levados para serem feitos em casa não é novidade para os/as professores/as e se não houver uma organização sindical mais efetiva da categoria, isso pode se agravar juntamente com o atual quadro de adoecimento dos/as professores/as.

Com a lógica da terceirização no final dos anos 80 e as flexibilizações das relações contratuais de trabalho, até mesmo a atividade docente passa a ser regida por estes novos modelos, aumentando o tensionamento nas relações trabalhistas e, por conseguinte, o adoecimento em relação ao trabalho. Essa situação ratifica o que já denunciava Karl Marx quando refletia sobre o esboroamento do capital na primeira reformulação significativa do trabalho e a metamorfose do mundo do trabalho.

Não se vive, agora, a revolução violenta do derramamento de sangue, mas a do desassossego. A afirmação de que a infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais na obtenção de melhores resultados na qualidade da educação é antiga e continua sempre em debate. Desta forma, esses estudos propõem debater os resultados dos dados obtidos por meio dos questionários e/ou das entrevistas, a partir da hipótese de que quando a violência provocada pela falta de estrutura é desconsiderada constantemente, a consequência pode ser percebida na baixa qualidade do ensino e na frustração profissional dos professores/as, acarretando inclusive o adoecimento mental.

A infraestrutura das escolas, as condições físicas de trabalho – meios disponíveis para um trabalho mais prazeroso, produtivo, saudável, confortável – são fundamentais para os/as professores/as e também para os/as alunos/as. A educação é um fator de importância social relevante para o desenvolvimento do

país. Quanto melhor for a infraestrutura, melhores serão os resultados e a qualidade do exercício profissional.

Além da infraestrutura, quais seriam as razões que explicam o adoecimento, por parte de muitos professores/as, e o abandono da profissão docente? Há fortes indícios de que a desvalorização do professor/as e as precárias condições de trabalho figuram como as principais causas da desistência da profissão docente. Antigas lamentações referentes à profissão ocasionadas pelo desprestígio profissional, insatisfação no trabalho, baixos salários e indisciplina, estão entre as mais reais causas de sofrimento que ocasionam adoecimento e abandono. Esses fenômenos refletem na falta de professores/as em todas as áreas de conhecimento, mas principalmente nas ciências biológicas e exatas. Segundo informações com os números do abandono à profissão docente, publicado na Revista Educação:

Até maio deste ano, pediram exoneração 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro, a média anual é de 350 exonerações, segundo a Secretaria de Estado da Educação, sem discernir quantas dessas são a pedido. Mas a União dos Professores Públicos no Estado diz que, apenas nos cinco primeiros meses deste ano, 580 professores abandonaram a carreira. Para completar o quadro, a procura pelas licenciaturas como um todo segue diminuindo, e a falta de interesse pela docência provoca a escassez de profissionais especialmente em disciplinas das ciências exatas e naturais. (CORSI, 2014, p. 05).¹¹

A matéria revela, por meio de pesquisa, que o maior motivo da desistência docente são as más condições de trabalho e a desvalorização da profissão. Na área de Matemática, por exemplo, mais da metade dos formados conseguem emprego em instituições financeiras ou como autônomos em pequenas empresas.

Feitos esses apontamentos iniciais sobre a conjuntura atual do mundo do trabalho na configuração vigente do modo de produção capitalista, com a roupagem de capitalismo cognitivo, com exacerbado aumento da competitividade e mais concentração dos lucros pelos donos do capital, na sequência se propõe reflexões,

¹¹ CORSINI, R. **Adeus docência**. Revista Educação da Editora Segmento, edição 206 de 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp> (Acesso em 10 de fev. 2015).

mais especificamente sobre a questão das violências que permeiam a atual conjuntura, com reflexos no cotidiano do exercício profissional docente.

É preciso compreender bem o fenômeno da violência nas suas diversas manifestações, pois não teremos resultados duradouros e significativos se tratarmos de tudo da mesma forma, com as mesmas estratégias de ações. Por isso um dos primeiros passos que deve ser dado é um estudo sobre os tipos de violências que existem, quais acontecem com mais frequência na escola e quais as possíveis estratégias de ações preventivas de combate, quando já estão acontecendo. Cabe aqui citar os principais tipos – violência física, infantil, institucional, intrafamiliar, moral, patrimonial, simbólica, estrutural, étnico-racial, psicológica, sexual, doméstica, bélica, entre outras - nos deteremos nesta dissertação naquelas mais comuns no espaço escolar, dando enfoque na estrutural no trabalho docente.

4.2 TRÊS FACES DA VIOLÊNCIA DENTRO DA ESCOLA

No ambiente escolar a pesquisadora, SCHILLING (2005) ressalta três perspectivas da violência escolar: violência contra a escola, violência da escola e violência na escola. A diferenciação é um dos pontos de partida imprescindível para uma efetiva e mais eficiente proposta de intervenção e prevenção. Atualmente, verifica-se nos discursos presentes no campo educacional, maior ênfase na educação em direitos humanos como debate importante para a promoção de uma cultura voltada ao respeito à dignidade das diferentes subjetividades que interagem cotidianamente.

O princípio da educação em e para os direitos humanos deve ser considerado em projetos e programas educativos, levando-se sempre em conta as decisões tomadas no coletivo da escola, com ampla participação das instâncias colegiadas – Grêmio Estudantil, Associação de Pais, Mestres e Funcionários/APMF e Conselho Escolar – para que de fato se efetive uma gestão democrática que atue na defesa de direitos e na luta contra quaisquer formas de violações, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes.

Uma melhor compreensão do fenômeno da violência no contexto escolar pode ser considerado um dos maiores desafios para os próprios professores/as. No estado do Paraná, a Secretaria de Educação do Estado/SEED criou um

departamento para aprofundar o debate sobre os desafios educacionais contemporâneos, dentre eles o enfrentamento ao uso indevido de drogas, diversidade sexual, meio ambiente, relações etnicorraciais, violência e outros temas transversais. Cabe ressaltar a falta de continuidade de projetos como o deste departamento, pois na atualidade, por falta de investimento e vontade política, a sua atuação é pífia.

Com o intuito de fomentar discussões e disponibilizar materiais para serem trabalhados na escola, com professores/as, alunos/as e comunidade em geral, também são ofertados cursos de aperfeiçoamento e extensão pelo CIPEAD e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/ UFPR, o Sistema de Educação Continuada à Distância /SECAD e o Núcleo de Estudos Saúde Coletiva/NESC. Embora haja uma preocupação por parte das instituições de ensino superior, da APP-Sindicato e da SEED para com a formação humana integral, os avanços às vezes parecem ínfimos e insuficientes na visão de uma boa parcela dos/as professores/as e comunidade escolar quando, via de regra, não há um compartilhar dos saberes adquiridos na academia a respeito do tema de uma forma mais ampla e abrangente, tendo em vista que poucos professores/as conseguem acesso a esses cursos, ainda que muitos tentem garantir uma vaga, são limitadas e não contemplam a grande maioria que, muitas vezes, sequer ficam sabendo. A inclusão efetiva do conjunto de trabalhadores/as da educação no debate deve ser um imperativo elementar.

Em se retomando a teoria da complexidade e considerando que todos os fenômenos se intertecem em conjunto, a formação deve se estender ao coletivo de profissionais que atuam nas escolas. A agente de apoio, que recebe o/a aluno/a no portão da escola, a auxiliar de limpeza que educa quando vê uma torneira aberta desnecessariamente, o assistente administrativo quando observa um aluno/a pichando uma parede, ou agredindo verbal ou fisicamente o/a colega no interior ou no exterior da escola, todos devem estar preparados para intervir pedagogicamente, com assertividade e responsividade sobre a formação dos educandos/as, pois são educadores/as, com direito a um plano de carreira que considera cursos de formação para os avanços a serem conquistados.

Segundo Schilling (2005), a violência no âmbito escolar é uma realidade histórica de grande complexidade, por isso deve ser considerada em sua

multidimensionalidade, sendo a escola o espaço da diversidade onde conflitos ideológicos são cotidianamente vivenciados, muitas vezes acarretam em violência.

A dinâmica escolar provoca um movimento carregado de ambiguidades, pois de um lado se almeja, pela estrutura organizacional interna e externa, o cumprimento de normas e leis estabelecidas, e de outro lado, existe toda uma dinâmica cheia de conflitos dos grupos dentro de cada escola. Assim, ao falar da violência no contexto escolar, deve-se sempre ter claro que violência está sendo tratada, para que, medida preventiva ou mesmo uma ação pontual seja, mais eficiente e assertiva.

Cabe, pois diferenciar minimamente, as três manifestações da violência, na perspectiva da autora. A primeira se refere à violência contra a escola. Essa forma de violência contra a escola é aquela percebida nas manifestações contra o patrimônio escolar, em geral, explicitadas pelas pichações, depredações, bombas no banheiro, como também, caracteriza-se pela negligência e o abandono da educação. Os motivos que contribuem para a violência contra a escola precisam ser investigados in lócus, pois se percebe que dependendo da forma assertiva como os conflitos são trabalhados, as escolas apresentam aspectos estéticos diversificados, ainda que situadas em contextos de alta vulnerabilidade. Quando vidros estão sendo constantemente quebrados, paredes e muros pichados, fica evidente uma possível resposta de indignação por parte de alguém que de alguma forma se sentiu ferido em sua dignidade.

Alguns adolescentes e jovens que foram ultrajados e rejeitados encontram em atitudes agressivas formas para exteriorizar possíveis sentimentos de inferiorização, exclusão, e não-pertencimento àquele ambiente escolar, construídos por relações nas quais imperam abusos de poder, arbitrariedades, falta de conhecimento a respeito da legislação, da inclusão e dos direitos humanos. Em escolas nas quais há a abertura para o diálogo e parcerias são estabelecidas entre gestores, equipe pedagógica e demais pessoas que atuam respeitosamente, buscando a consensualidade e o respeito aos direitos humanos, raramente suas estruturas são alvo de indignação, demonstrado nas inúmeras formas de depredação.

A segunda manifestação de violência traz uma pequena abordagem sobre a violência da escola. Esta se personifica em ações da própria instituição escolar, enquanto reprodutora e produtora da sociedade como ela é. Numa sociedade

desigual, ocorre uma reprodução sistemática da desigualdade, bem como de conflitos intergeracionais, de classes, de gênero, de relações etnicorraciais, socioeconômicas, de status entre os saberes. A violência da escola se apresenta velada ou explicitamente ainda em atitudes discriminatórias, preconceituosas, por diversos motivos como diversidade sexual, ditadura da beleza, “nas formas de avaliação e de estereótipos criados por um discurso modelado num padrão heteronormativo” (*id*, p. 14).

Por fim, a violência na escola, que corresponde às violências que ocorrem entre os sujeitos que convivem neste espaço, sejam estes professores/as e/ou estudantes. Neste caso, evidenciam as violências interpessoais entre os adolescentes e jovens, bem como com os/as professores/as. A pesquisadora utiliza o termo sujeito, e foi mantido ao citá-la, mas na perspectiva de Bronfenbrenner, já abordado anteriormente, e que também pactuamos com a ideia, usa-se o termo pessoa em desenvolvimento, pois não são somente os/as alunos/as que estão em desenvolvimento, mas todos indistintamente, embora em diferentes fases da existência. O termo sujeito remete por vezes a uma ideia de assujeitar-se, ou sujeição. “O sujeito assujeitado que, de acordo com a perspectiva estruturalista, pode ser assujeitado pela estrutura social, pela estrutura linguística e pela estrutura do inconsciente” (CAVALCANTE, 1999, p.1).

A perspectiva de Shilling (2005) pode ser fundamentada a partir da concepção de Bourdieu (1975), ao tratar a reprodução da violência simbólica que ocorre nos mais variados espaços de interação humana. Para o autor, violência simbólica consiste num processo pelo qual a classe dominante economicamente acaba impondo sua cultura sobre as classes menos favorecidas. Pierre Bourdieu (2004), em coautoria com o sociólogo Jean-Claude Passeron (1975), afirmam que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, pois não está embasada numa realidade dada como natural. Todo o sistema simbólico de uma dada cultura representa uma construção social, por isso a sua manutenção é imprescindível para a sua continuidade, o que ocorre por meio da internalização deste sistema por todos os integrantes da mesma. A violência simbólica se expressa na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. Dominados não se opõem ao opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Essa violência simbólica é exercida pelas diferentes instituições de uma sociedade, entre elas as igrejas, o Estado, a mídia e, de modo especial a escola, que ocupa uma centralidade nesta discussão. Hipoteticamente, o que se espera é que através da educação a pessoa perceba-se capaz de compreender quando está sendo vítima desta violência e de forma crítica e proativa consiga ir contra esta legitimação. Sendo a categoria profissional de professore/as integrantes da classe dominante, detentora do saber e hierarquicamente acima da classe a que pertence os/as alunos/as, de modo particular da escola pública, exerce, no cotidiano escolar, continuamente a violência simbólica, gerando muitas vezes inúmeros conflitos e na resolução quase sempre quem será penalizado é o/a aluno/a. Tal realidade pode ser melhor demonstrado a seguir:

No Brasil, o conteúdo transmitido nas escolas é aquele que interessa à perpetuação da hegemonia cultural da classe média e alta: a realidade do branco, urbano e bem sucedido é passada como exemplo natural de sucesso; as peculiaridades das culturas regionais são transmitidas a título de curiosidade; quanto às culturas do índio e do negro, indissociáveis do que poderíamos chamar de cultura brasileira, são transmitidas como algo à parte da cultura dominante, tornando-nos alienados quanto à sua presença no nosso cotidiano. L'APICCIRELA (2003).

A citação, à primeira vista, um tanto dura e fatalista sobre a realidade brasileira, pode ser comprovada no cotidiano da sociedade, nas diversas instituições, de modo particular na escola, pois para que a cultura do negro e do índio passasse a ser parte integrante dos conteúdos das disciplinas das grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio foi necessário a criação de leis, tratando como obrigatoriedade este ensino. Antes das leis ficava a cargo dos/as professores/as de História e disciplinas afins trabalhar sobre a cultura afro-brasileira e indígena. A Lei 10639/2003 altera a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e Médio como já foi dito acima.

A Lei 10639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008 que incluiu, como obrigatório, o ensino da cultura indígena. As leis juridicamente estabelecem que deve ser incluído em todas as disciplinas, em todas as séries, de acordo com a organização em bimestres, trimestre, semestres, em todos eles, os conteúdos das culturas afro-brasileira e indígena, mas verifica-se, mesmo com tais leis certa

indisposição de inúmeros professores/as em relação à inclusão e implementação, de fato, desses conteúdos. Os movimentos afirmativos tiveram um papel importantíssimo até à elaboração das leis e continuam atuando na cobrança de sua efetivação.

A efetivação das leis é também regulamentada em cada estado brasileiro por resoluções, deliberações e leis próprias. No entanto, ainda cursos de formação continuada precisam ser ofertados que abordem sobre educação das relações etnicorracias para oferecer subsídios aos professores de todas as áreas de conhecimento, pois não basta constar a implementação das discussões sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena apenas no Projeto Político e Pedagógico e no Plano de Trabalho Docente. No estado do Paraná, objetivando a ampliação e efetiva implementação do que determina as leis nas escolas da Rede Pública Estadual, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência da Educação-SUED, elaborou e expediu a Instrução nº 017/2006 SUED/SEED. Uma das propostas da instrução é reforçar e apoiar a efetivação da Deliberação 04/2006-CEE.

Uma novidade da Instrução é a orientação para que sejam criadas as Equipes Multidisciplinares, “que poderá envolver a direção, equipe pedagógica, professores/as e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do ano letivo” (PARANÁ/SEED, 2006). Embora exista resistência em algumas escolas por parte de professores/as, funcionários e equipes pedagógicas e diretivas as equipes continuam sendo formadas e é uma alternativa viável, contribuindo positivamente na implementação da Lei.

As reflexões sugeridas até aqui permitem perceber o quanto a violência simbólica é perversa, camuflada, silenciada e recorrente, porém menos discutida e estudada do que as outras formas de violências elencadas anteriormente. Essa correlação desigual de disputas individualistas no espaço escolar é reforçada onde o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311).

Percebe-se no contexto escolar paranaense e no *lôcus* da pesquisa, devido a essa impetuosa relação de forças, uma realidade marcada pela violência permanente, fenômeno cíclico e retroalimentador, com alternâncias para mais ou para menos, de acordo com os encaminhamentos e ações propostas e efetivadas.

É comum verificar nas escolas situações nas quais abusos de poder por parte de alguns profissionais não são o suficiente para disciplinarizar os educandos. Esgotadas as formas de violência moral, psicológica, ética, simbólica, recorre-se aos profissionais da área de segurança, à polícia ou, no caso do Paraná, à Patrulha Escolar. Pode se considerar tal atitude um erro gravíssimo, considerar que os instrumentos de repressão sejam capazes de resolver problemas de violência. O uso da força policial dentro das escolas no estado tem sido requisitado com frequência, muitas vezes para resolver as mais corriqueiras manifestações de indisciplina, o que deveria ser tratado no âmbito pedagógico educativo, nas palavras de Stival:

Neste contexto apresentam-se as escolas públicas do Paraná, que enfrentam o problema da violência com imposição de regras de disciplina aos alunos, a autoridade dos professores e demais profissionais da educação que recorrem a polícia na maioria dos fatos ocorridos no interior da escola. As crianças das classes trabalhadoras sofrem um “bombardeio” bem maior ao entrarem na escola do que aquelas que vêm dos lares mais privilegiados; na realidade as primeiras têm a impressão de estarem em um ambiente cultural desconhecido (STIVAL, 2008, p. 07).

A realidade de violência do contexto da maioria das escolas públicas estaduais do Paraná é bem sintetizada por (STIVAL, 2008) e demonstrada com pesquisas, revelando o quão tais ambientes são muitas vezes hostis para alunos/as e demais trabalhadores/as da educação. Não há como negar que as maiores vítimas, devido à maior vulnerabilidade, são os/as alunos/as, especialmente aqueles que se encontram em condições socioeconômicas mais adversas e em microssistemas de maior vulnerabilidade, resultando em inúmeras reprovações, evasões e abandonos da escola. Diante de tais condições o/a professor/a convive e desenvolve sua prática docente em permanente tensão que acaba contribuindo com seu adoecimento.

Dentre as três manifestações da violência da escola, na escola e contra a escola no espaço escolar até aqui abordadas, conforme proposta de Shilling (2005), o que mais tem preocupado professores/as e a sociedade de forma geral?

Responder a essa indagação não é uma simples tarefa que uma dissertação dará conta, pois em cada contexto e momento histórico a resposta, ou respostas podem ser diferentes. Todavia, é um equívoco tentar resolver a questão da violência sem um foco neste tripé e sua multidimensionalidade, o risco de falta de êxito em qualquer tentativa de solução pode ser maior. Em artigo intitulado “Violência e Indisciplina *Versus* rendimento escolar”, Xavier (2008) propõe que na escola, a violência simbólica é uma prática real e deve ser mais debatida, para assim o coletivo da escola conseguir resolvê-la com mais eficiência. Acrescenta:

Quando há posicionamentos gerenciais autoritários, as angústias e desavenças ficam temporariamente sufocadas, passíveis de causar nos indivíduos envolvidos sintomas psicossomáticos por estarem sendo vítimas de violência simbólica que os afetam física e psicologicamente. Quando a ira reprimida no inconsciente vem a ser exteriorizada, geralmente isso corre da pior forma possível, por meio de contestações da autoridade refletidas em diversas formas de depredações, pichações, agressões físicas e verbais a colegas e educadores e educadoras. Tal análise é confirmada nas ações de diversas formas de bullying que ocorrem dentro das escolas. (XAVIER, 2008. P. 03)

O bullying, violência entre pares, que é uma manifestação da violência na escola nem sempre foi tratada com a devida preocupação no âmbito escolar, acadêmico, jurídico e da sociedade como um todo. Esse fenômeno acontece no contexto escolar, quiçá, desde a sua organização e mais recentemente tem suscitado mais pesquisas no campo educacional, culminando em muitos municípios na criação de leis, como forma de combate e prevenção. Porém mais do que uma questão do âmbito jurídico e do legislativo, de ser antes trabalhado pedagogicamente nas escolas. Dada às constantes manifestações dessa violência entre pares na maioria das escolas do Paraná, assim como no país como um todo, tem provocado a necessidade de pesquisas e produção científica sobre o assunto.

Na dissertação de mestrado, defendida no PPGE – UFPR, intitulada “Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos” (Cunha, 2009) apresenta uma ampla pesquisa feita no Brasil tratando sobre agressão e vitimização entre pares. Argumenta:

“Em uma revisão da literatura brasileira sobre violência escolar, Sposito (2001) observa que apenas na década de 80 surgem os primeiros estudos expressivos sobre o tema no Brasil, sendo que, além disto, a maioria absoluta dos estudos disponíveis concentrava-se em casos locais, além de abordar a

violência de forma genérica, enfatizando a incidência de atos infracionais no ambiente escolar. Ao considerar a violência interpessoal nas escolas, percebe-se que este assunto específico tem sido desconsiderado ou posto em um segundo plano de interesse, recebendo atenção na literatura sobre violência nas escolas brasileiras apenas a partir dos anos 90” (CUNHA, 2008. P. 6 e 7)

O autor afirma ainda que em vários países existe um interesse, de forma crescente, sobre a relevância científica do estudo da vitimização entre pares no âmbito escolar, objetivando a compreensão das consequências negativas deste problema na vida dos estudantes. Ele destaca: Noruega (Olweus, 1978, 1980), Japão (Prewitt, 1988), China (Wong, 2004), Estados Unidos (Espelage & Swearer, 2003; Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002), África do Sul (Liang, Flisher & Lombard, 2007), Canada (Craig, Pepler & Blais, 2007) e Brasil (Cunha & Weber, 2007; De Souza & Ribeiro, 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006).

Diante do pioneirismo de pesquisadores citados, o Brasil ainda está muito aquém dos estudos científicos, produzindo conhecimentos necessários para a compreensão ampliada do fenômeno da vitimização entre pares. Mas é importante lembrar que Cunha e Weber tem sido as maiores referências sobre o tema, atuando na UFPR, disseminando suas proposições em diversos contextos dentro e fora do país, contribuindo na formação de educadores/as sobre o assunto e possibilitando suporte teórico para ações mais assertivas nos ambientes escolares, de forma especial.

Nas reflexões expostas anteriormente foram elencadas algumas manifestações da violência no espaço escolar que afetam as múltiplas relações interpessoais e influenciam nos resultados escolares obtidos e na qualidade de vida dos/as profissionais da educação e dos/as alunos/as. No subitem a seguir será proposta discussão sobre a violência estrutural e suas consequências avassaladoras sobre a educação e na vida de todos/as no ambiente educativo e fora dele.

4.3 VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

Para compreender o conceito de violência estrutural, é oportuno recorrer-se a Boulding (1981, p. 276), quando afirma que:

O conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham.

Uma dimensão mais ampla deste raciocínio remete a pensar sobre “os mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos direitos básicos que lhe proporcionariam uma vida digna, gerando assim um grave quadro de exclusão social” (NETO&MOREIRA, 1999).

Na contemporaneidade, século XXI, dois mil e quinze, determinadas situações de extrema negligência e violências incluem o rol de violências definidas como “mal-estar da civilização”. Vive-se, não só no Brasil, como também em outros países, há décadas, uma ausência de cuidado com a vida em todas as formas de manifestação. Num sentido mais amplo e efetivo, esse mal-estar se concretiza pelo descaso, abandono, discriminação em relação ao outro e violação do direito à educação. A ausência de cuidado constitui uma das manifestações da violência estrutural que atinge e adocece o/a professor/a também.

O trabalho docente é desenvolvido num contexto sempre dinâmico e com possibilidades de conflitos inerentes à convivência humana. Se os/as profissionais não se sentem empoderados para solucionar harmoniosamente os conflitos que insurgem no ambiente e as condições de desenvolvimento do trabalho são precárias e fragilizadas, provavelmente os/as professores/as estarão mais vulneráveis e com maior possibilidade de adoecimento.

No artigo: “A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural” (Moreira & Neto, 1999), é atribuída uma importância maior para a prática de um processo contínuo e bem estruturado de avaliação das políticas públicas, que possibilite o combate e prevenção da violência estrutural. Os autores

recorrem a Boulding (1981) para articularem uma definição da violência estrutural como propulsora da violência do comportamento. Além disso, pode se aplicar tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família quanto aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. Dessa forma:

Agindo com este intuito, Boulding (1981) afirma que o “conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham” (MOREIRA & NETO, 1999, p. 36).

Assim professores/as trabalhando num ambiente com inúmeras negações de direitos e violações convivem diariamente com a violência estrutural sendo afetados/as física e psiquicamente. Situações como esta os/as colocam numa condição de crescente vulnerabilidade e adoecimento. Numa escola onde sequer existe uma cancha poliesportiva para prática de Educação Física e outras atividades; onde as salas de aulas, por vezes, vivem lotadas, com pouca ventilação; o entorno escolar sem calçamento e infraestrutura básica, entre outras carências, as reações de indisciplina não podem ser simplesmente criminalizadas sem levar em conta todo este contexto. Os autores acima citados são enfáticos que essas estruturas determinam as práticas de socialização num processo de aceitação ou mesmo de imposição de sofrimentos.

Das inúmeras manifestações da violência no espaço escolar que afetam a vida dos/as professores/as; alunos/as e todos/as que nele transitam. A violência estrutural acomete todos os demais sistemas organizativos nos quais a vida se entretence aglutinada. Bronfenbrenner (2006,2011) traz contribuições relevantes que possibilitam compreender melhor o funcionamento dos sistemas e seus reflexos no desenvolvimento humano quando propõe o paradigma bioecológico e debate sobre cinco categorias de sistemas: o macrosistema, o exossistema, o mesossistema e o microsistema Estes sistemas se afetam mútua e sincronicamente ao longo do

tempo, que se constitui do cronossistema, conforme discutido anteriormente. Ilustra simbólica e metaforicamente as correlações existentes entre os sistemas por meio das bonequinhas russas:

FIGURA 1: BONECAS RUSSAS



Figura 1. Bonecas russas

FONTE: <http://pepsic.bvsalud.org/img/revistas/avp/v5n1/1a07f1.gif>

A teoria da complexidade previamente abordada no segundo capítulo permite observar com maior profundidade os fenômenos que afetam o desenvolvimento humano e suas inter-relações. Ao pensar a etimologia do termo *complexus* quando se refere àquilo que se intertece em conjunto, evidencia-se o paradigma bioecológico. Dessa forma, os contingentes que se presentificam nos mais variados contextos influenciam todos os sistemas e são por esses ambientes também influenciados, refletindo-se no sistema da educação.

FIGURA 2: Imagem que ilustra a teoria ecológica do desenvolvimento humano



FONTE: http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index_pedh_ficheiros/image002.jpg

A figura ilustrativa traz elementos estruturais imprescindíveis, elucidando a compreensão dos componentes que contribuem para compor a violência estrutural, que se origina no interior do sistema social, refletindo nas injustas desigualdades que podem ser percebidas no desemprego, na miséria e fome, falta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS, para atender a crianças entre 0 e 5 anos de idade, primeira fase da educação formal. Também há falta de vagas o suficiente nas escolas próximas a residência da família, especialmente em territórios indígenas e rurais, em regiões metropolitanas. É recorrente o uso cada vez mais precoce de drogas lícitas e ilícitas por crianças e adolescentes, cujos reflexos afetam sobretudo as classes com menor poder aquisitivo.

Como se pode verificar na figura, duas crianças em fase peculiar do desenvolvimento humanos aparecem brincando no centro da imagem. As setas bidirecionais indicam que afetam e são afetadas por fatores tais como: família, escola e comunidade. A intensidade dos laços familiares e com os profissionais que atuam nas creches, pré-escolas, escolas, nas instituições que compõem a rede de proteção, a atitude dos profissionais e atores sociais envolvidos no ato interativo perante comportamentos antissociais, formação dos profissionais que atuam na escola, o bom comportamento recompensado pela família, disciplina coerente, expectativas claras, normas comunitárias, são alguns dos contingentes que potencializam a construção da resiliência e da construção da competência social ou da disfunção, considerada como falta de habilidades e autonomia para fazer escolhas positivas.

Por competência social pode se referir às habilidades construídas durante o processo evolutivo do desenvolvimento que permitem à pessoa lidar com as demandas existentes, com as adversidades presentes no ambiente interativo, de forma positiva e com ¹²assertividade ou não. Os processos proximais contribuem para que sejam reforçadas as interações entre pares e construídas díades, tríades e tétrades. No modelo bioecológico que compreende reflexões sobre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo/PPCT, Bueno, 2014, infere:

¹² Assertividade é um conceito da psicologia utilizado para significar as estratégias possíveis que a pessoa encontra para resolver questões que emergem nas relações interpessoais consideradas conflituosas, sem magoar, inferiorizar ou estigmatizar o outro. São selecionados assertivamente argumentos que revelam o ponto de vista da pessoa e as causas geradoras do conflito, a capacidade empática de se colocar no lugar do outro e a habilidade para promover a cooperação com o diálogo.

Ao considerar as características da pessoa, percebe-se que são produtoras e produtos que atuam e influenciam no desenvolvimento e nos processos proximais. Essas características são consideradas a partir de três grupos: força, recursos e demandas. A força se refere a características geradoras, que “envolvem orientações ativas, tais como a curiosidade, disposição para engajar-se em atividades, repostas a iniciativas de outros e senso de autoeficácia”. Também a força pode se referir a características disruptivas ou desorganizadoras, que envolve “as dificuldades da pessoa em manter o autocontrole sobre seu comportamento e sobre suas emoções, encontrando-se aqui características como apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos” (NARVAZ & KOLLER, 2011, p. 60).

Com isso fica evidenciado que múltiplos determinantes devem ser considerados quando se pensa em como se edifica uma atitude violenta em determinada circunstância. A escola é o espaço das diversidades humanas e acolhe educandos provenientes de contextos familiares diversificados, com culturas e valores diferentes. Pode se considerar uma visão fragmentada quando se rotula um aluno de ser violento, de praticar a violência individual, sem uma leitura mais complexa e atenta para todas as interferências oriundas das pessoas com as quais mantém os processos proximais por um determinado período de tempo, bem como a frequência das interações com os diversos microssistemas: vizinhança, irmãos, parentes, casa de amigos, igreja, escola, etc.

As violências verificadas dos macrossistemas aos microssistemas se presentificam cotidianamente e contribuem para adoecer o ambiente da educação como um todo. Dessa forma é necessário aqui fazer a diferenciação conceitual da violência como um ato individualizado num xingamento entre alunos/as, uma agressão física, por exemplo e a forma mais ampla e complexa, denominada de estrutural, que é aquela que se origina no interior do sistema social, refletindo nas injustas desigualdades que podem ser percebidas no desemprego, na miséria e fome, falta de vagas nos CEMEIS, epidemias do uso cada vez mais precoce de drogas lícitas e ilícitas por crianças e adolescentes que afetam diretamente as classes com menor poder aquisitivo, como já foi referido anteriormente.

A violência estrutural entende-se como aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são

negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte (MYNAYO, 1994). Assim professores/as trabalhando num ambiente com inúmeras negações de direitos e violações convivem diariamente com a violência estrutural sendo afetados/as física e psiquicamente os/as colocando numa situação de crescente vulnerabilidade e adoecimento

A pessoa em desenvolvimento constante e de modo especial na fase peculiar que é a infância e adolescência analisadas a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner é vista sempre dentro de um conjunto de sistemas imbricados e com este olhar ampliado passamos a ver o/a educando/a dentro de um contexto – escola, família, região, tempo – numa relação institucional e nunca um “sujeito” individualizado que age o tempo todo de certa forma por pura vontade própria, sem influências de toda uma estrutural bidirecional, conforme a figura concêntrica acima.

A violência estrutural está na base do surgimento de inúmeras outras manifestações da violência. No subitem a seguir será tratado sobre uma forma de violência: o assédio moral, que se faz presente na maioria dos espaços de relações de poder e entre eles o mundo das escolas, sendo também uma possível causa de adoecimento.

4.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS QUE ADOECEM: ASSÉDIO MORAL

No contexto geral do mundo do trabalho no Brasil, por exemplo, perdura uma longa construção de relações trabalhistas, com inúmeras situações pautadas por abusos de poder, exploração e assédio moral. Cabe ressaltar que essa realidade não acontece somente no mundo do trabalho docente. A perpetuação de relações hierárquicas pautadas em abusos de poder, violência simbólica, assédio moral, entre outros é recorrente na maioria das escolas. Ao verificar em determinadas situações no cotidiano de muitas escolas, segundo falas de muitos/as trabalhadores da educação, um sofrimento imposto por diretores/as autoritários/as, reproduzindo também nas ações impositivas dos/as demais membros da equipe pedagógica e líderes de setores. La Boétie, no clássico livro, de sua autoria: Discurso da Servidão

Voluntária¹³, há séculos propunha que o tirano é reproduzido nas atitudes e ações autoritárias dos/as tiranetes sobre os/as subordinados/as.

Ainda para exemplificar melhor recorre-se ao educador brasileiro Paulo Freire (2002) na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, nas práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz. (FREIRE, 1987.)

A reprodução de atitudes opressoras faz parte da história das relações de poder nas escolas e em outros espaços de inter-relações humanas, que persistem com determinada naturalização do fenômeno, que permeia toda a estrutura organizacional, com inúmeras formas de violências, destaca-se o assédio moral nas suas diferentes tipificações.

O assédio moral é uma das mais perversas formas de violências, praticado com requintes de perversidade e sutilezas “camufladas” prejudiciais à saúde emocional e psicológica do/a trabalhador/a, legitimada pelos demais colegas de trabalho que, via de regra, consensual com o chefe imediato para manter-se os privilégios e perpetuar as relações de poder. Isso pode acontecer de forma sistemática, nos diversos ambientes de trabalho, entre eles estão as escolas. Pode ser um dos elementos que tem contribuído também para o adoecimento docente em grande escala, tendo em vista que relações democráticas se encontram muito mais no discurso, na legislação vigente para gestão democrática, do que na prática em si.

¹³ Em 1548, com apenas 18 anos de idade, o francês Etienne de La Boétie escreveu seu *Discurso Sobre a Servidão Voluntária*, um texto instigante e corajoso que sustenta a tese de que os escravos são servos por opção. Amigo de Montaigne, La Boétie foi um dos primeiros a perceber que os governados eram sempre maioria em relação aos governantes, e que, por conta disso, algum grau de consentimento deveria existir para manter a situação de servidão. O seu texto pode ser entendido como um ataque à monarquia devido ao contexto de sua época, mas não somente isso. O próprio autor reconhece que o tirano pode ser eleito também, o que muda apenas a forma de se chegar ao poder, e não seu abuso. O livro, portanto, é uma leitura essencial nos dias atuais, em que governos democráticos avançam sobre as liberdades mais básicas dos indivíduos. Disponível em: <http://www.mises.org.br/EbookChapter.aspx?id=158> (Acesso dia 24/06/2015)

O tema do assédio moral tem despertado, por outro lado, uma grande resistência e militância no meio sindical e até mesmo na esfera dos três poderes políticos: Legislativo, Judiciário e Executivo. Projetos de leis e mobilizações cobram a criminalização desta prática tão nociva no ambiente de trabalho e que acaba por prejudicar a vida pessoal e profissional dos/as vítimas/as.

Nas organizações sindicais da educação é um tema de permanente debate, com propostas de ações preventivas e judicializações de fatos concretos de assédio moral, mas ainda é insuficiente para tantos casos que acontecem todos os dias. “O assédio moral é, geralmente, um sofrimento solitário, que faz mal à saúde do corpo e da alma” (SINDICATO DOS BANCÁRIOS DE CURITIBA, 2005, p.07).

Em pesquisa a respeito da repercussão e encaminhamentos realizados em função de situações envolvendo o assédio moral, verifica-se que o sindicato dos bancários de Curitiba e Região Metropolitana têm conquistado grandes avanços na luta contra esta forma de violência. Em uma cartilha divulgada como material pedagógico e publicitário, de fácil compreensão para que todos/as trabalhadores/as tenham condições de interpretar, elaborou-se histórias em quadrinhos ilustrando situações que são consideradas abusivas. O material apresenta uma linguagem lúdica com importantes informações sobre o tema. Define o assédio moral da seguinte maneira:

Assédio Moral é a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes, constrangedoras, sendo mais comum em relações hierárquicas e assimétricas. Nelas predominam atitudes e condutas negativas, relações desumanas e sem ética de um/a ou mais agressores/as dirigidas a uma/a ou mais subordinados/as. O objetivo é desestabilizar a relação da vítima com o ambiente de trabalho e à sua organização. Pode ser iniciada e manifestada por atos, palavras e gestos que venham atentar contra a dignidade física, psíquica e a autoestima das pessoas (SINDICATO DOS BANCÁRIOS DE CURITIBA, 2005, P.07).

Segundo a cartilha, há algumas estratégias utilizadas, geralmente pelo/a agressor/a na prática do assédio moral, a saber:

- Escolher a vítima e isolar do grupo.
- Impedir que a vítima se expresse e não explicar o porquê.
- Fragilizar, ridicularizar, inferiorizar, menosprezar em frente aos pares.
- Culpar/responsabilizar, publicamente; levando os comentários sobre ‘incapacidade’ da vítima, muitas vezes, até o espaço familiar.
- Desestabilizar emocional e profissionalmente. Gradativamente, a vítima perde a autoconfiança e o interesse pelo trabalho.

- Destruir a vítima através da vigilância acentuada e constante. Ela se isola da família e dos amigos, passa a usar drogas, principalmente o álcool, com frequência, desencadeando ou agravando doenças pré-existentes.
- Livrar-se da vítima: forçá-la a pedir demissão ou demiti-la, frequentemente, insubordinação.
- Impor ao coletivo sua autoridade para aumentar a produtividade”

(SINDICATO DOS BANCÁRIOS DE CURITIBA, 2005, P.09).

Os oito itens elencados acima constituem apenas uma pequena parte de toda a violência que representa o assédio moral nas relações interpessoais nas escolas e demais ambientes de trabalho. Um/a diretor/a de escola, direta ou indiretamente, através de membros de sua equipe, ao assediar um/a professor/a, faz uso das estratégias acima citadas de diferentes maneiras: atribuindo turmas cuja faixa etária o professor não escolheria para trabalhar; organizando o horário das aulas com horários vagos entre as mesmas, as “janelas”, além do horário das aulas já previstas como Hora Atividade.

Membros de equipe diretiva e pedagógica, quando incitados pelo representante da direção geral, atuam na perpetuação das relações de poder e também praticam o assédio moral; mantêm uma constante vigilância do/a profissional perseguido nas salas de aula e em outros espaços como laboratórios, etc.; usam de “pesquisas” com alunos/as sobre o trabalho pontual daquele/a professor/a, visando a enaltecer as fragilidades do desempenho profissional; expõem com frequência aspectos negativos do desempenho de determinado/a professor/a específico; fazem o registro, por vezes distorcido, de situações corriqueiras que comprometem a ação do/a professor/a, do ponto de vista ético, moral e funcional.

Em muitas situações banais se percebe uma tentativa de incriminar determinado/a professor/a, sem um devido tratamento pedagógico para a situação conflituosa. Percorrendo o chão das escolas do Paraná e de todo o Brasil, certamente encontraremos muitas outras situações talvez ainda mais perversas de assédio moral.

Além das organizações sindicais e do poder político nas universidades do Paraná e do Brasil, nos últimos anos foram criados núcleos de estudos e pesquisas, com o objetivo de entender o fenômeno do assédio moral e propor estratégias de intervenção nos locais de ocorrência do mesmo. A professora Margarida Barreto, no meio acadêmico e na medicina do Trabalho, no Estado de São Paulo e em todo o

país e até em outros países, é uma importante referência neste campo e há mais de uma década vem debatendo, pesquisando e propondo ações interventivas no combate a qualquer forma de assédio moral. “É fato que a violência no local de trabalho, em nosso país, tem aumentado. E, nos últimos cinco anos, essa prática passou a crescer horizontalmente, ou seja, entre colegas de trabalho. O mesmo vem ocorrendo no âmbito das escolas, quer entre professores/as ou adolescentes, o que nos revela novas configurações da violência” (BARRETO, 2013, P. 198).

O reflexo das novas configurações da violência, dentre elas o assédio moral, tem causado danos irreparáveis na vida individual e familiar de inúmeros professores/as, com constantes afastamentos do trabalho, pedidos de aposentadorias antes do tempo e em casos extremos o suicídio.

A manifestação da violência denominada de assédio moral, desta forma, é um tema complexo que demanda empenho, tempo e proatividade no combate e prevenção. Esta forma de violência é subdividida em três formas distintas (SINDICATO DOS BANCÁRIOS DE CURITIBA, 2005): a) ascendente, quando os/as subordinados cometem agressão contra a chefia; b). Horizontal, é o assédio entre pares, um/a colega assedia o/a outro/a de igual posição; c) descendente, é a forma mais comum que quando o/a superior/a maltrata o/a subordinado/a de diversas formas: insultos, ofensas, acusações falsas, sobrecarga de tarefas, entre outras formas.

Ao se tratar a questão do assédio moral no âmbito da escola pública, a complexidade se torna ainda maior e com um tempo longo para a sua resolução, pois sendo o/a servidor/a público aquele/a que assedia, estando numa posição hierárquica superior, é muitas vezes respaldado por outras pessoas com cargos mais elevados, políticos ou não. Tudo depende de um processo administrativo com uma longa tramitação por setores diferentes, dependendo de despachos e demais trâmites burocráticos. Enquanto isso, a/as vítima/as convivem com a situação e ainda com o medo de não ter êxito na ação. Essa realidade de insegurança faz com que muitos casos fiquem velados e perpetuam por mais de uma década, até que mude um grupo político no poder maior de um Estado.

No setor privado, onde também ocorre muito assédio, quando ocorre a denúncia, a resolução tem sido mais rápida, conforme aponta BARRETO, 2013, p. 195: “O que ocorre frequentemente é que a violência nas instituições públicas

demanda mais tempo de apuração, ultrapassando em muito as empresas privadas que, frequentemente, resolvem o caso em menos de um ano, impondo a demissão ou demitindo o envolvido, ou seja, o/a assediado/a”.

No caso das instituições privadas e também públicas, as vítimas de assédio quase sempre são mais prejudicadas de forma irreversíveis, afetando a própria vida e dos demais entes do seu círculo imediato de convivência. No setor público o/a assediado/a pode não ser demitido/a, mas pode ser removido de um lugar para outro, muitas vezes sendo penalizado, passando a morar mais longe de seu domicílio, o que implica maiores prejuízos além do psicológico, pois repercute em mais gastos e menos tempo livre para a convivência familiar, dentre outras perdas.

Em pesquisa realizada pela professora Margarida Barreto (2000-2005) sobre o assédio moral em todas as regiões do Brasil, mostrou que o Paraná, na Região Sul, ficou em segundo lugar. De acordo com a autora, em todas as regiões pesquisadas a prática é mais comum entre as mulheres. Entre os/as docentes entrevistados, 42% afirmaram ter sido ter sido vítima de assédio no trabalho.

No final de 2011, uma pesquisa feita no Paraná com 102 professores/as de Educação Física, que atuam na rede pública, em 14 cidades do estado, demonstrou que 87,3% dos participantes afirmaram ter a vivência com violência no espaço escolar; 73,5% relataram receber com frequência insultos verbais. “A pesquisa destaca um dado interessantíssimo: professores que ministravam aula em apenas um estabelecimento de ensino sentia-se mais seguros em seu local de trabalho” (BARRETO, 2013, p. 199). As conclusões obtidas com a pesquisa são relevantes para demonstrar a necessidade de mais concursos públicos para professores/as, garantindo assim a fixação do cargo, de forma mais segura em um único estabelecimento de ensino. Isto não ocorre somente na disciplina de Educação Física, mas em todas as demais.

Junto com o assédio moral, os/as professores/as que trabalham em regime de contratos temporários convivem com outros fatores de insegurança permanente, dentre eles, a incerteza do local de trabalho e a possibilidade de “perda” das aulas a qualquer momento, caso venha alguém concursado para assumi-las. Assim, o/a professor/a contratado que, no Paraná, a exemplo de quase todos os Estados brasileiros, é regido pelo Processo Simplificado de Seleção (PSS), estão ainda mais vulneráveis a situações de assédio moral, sexual, sofrendo inúmeras formas de agressões verbais, humilhações, perseguições, num rol de ações perversas que se

perpetuam no cotidiano da maioria das escolas. É comum a coisificação da pessoa, o desrespeito às subjetividades, à integridade psíquica, moral, intelectual, emocional e, em alguns casos, até mesmo física, além de outras violências simbólicas que constituem violações dos Direitos Humanos. Essas situações fragilizam o docente e o expõe à violência.

Cabe ressaltar que em todos os níveis de ensino acontecem inúmeras situações de assédio moral: da educação infantil, fundamental, médio, tanto no público, quanto no privado. Dependendo da modalidade e do nível de ensino, a intensidade e forma de assédio podem ser diferenciadas, mas continua sendo uma forma de violência que afeta o/a professor/a no exercício docente, repercute em sua ação docente, causando adoecimento psicológico e repercutido na totalidade do ser.

Nas universidades brasileiras e de outros países, destacam-se professores/as também preocupados com o assédio moral que atinge a saúde do/a trabalhador/a e prejudica familiares, desestabiliza as pessoas de convivência, altera o desempenho profissional, dilacera a autoestima, dentre outros fatores prejudiciais. A universidade enquanto espaço da disseminação do conhecimento científico, além da docência, contribui para estimular a pesquisa e despertar em professores/as o espírito investigativo. Isso pode aumentar o número de produções teóricas além de contribuir na formação continuada dos/as professores/as.

Ressalte-se a necessidade de um maior volume de pesquisas e divulgação das mesmas para provocar mais políticas públicas pontuais no combate na prevenção de qualquer forma de assédio moral que cause doenças psicossomáticas e orgânicas no trabalhador da educação.

No artigo: “Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR – SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente” (FREITAS, KÜNZLE e ZANIN, 2012), os pesquisadores demonstram sobre a intervenção da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná, entidade sindical da categoria – e a importância da atuação sindical, em situações envolvendo o assédio moral. Defendem que deve haver uma organização dos/as trabalhadores/as, da associação dos/as funcionários/as para minimizar danos decorrentes deste tipo de violência.

Com toda organização e luta dos/as professores/as persistem ainda relações de poder abusivas, cobranças excessivas por produção científica, entre outras formas de opressão no desenvolvimento do trabalho docente que configuram como

assédio moral. A lógica do modo de produção capitalista agrava sempre mais essa realidade, propõem:

Apesar dos protestos, das reivindicações e da revolta da comunidade acadêmica contra as reformas ocorridas a partir de 1990, a prevalência das leis do mercado de trabalho e a importação das teorias administrativas à Educação se deram, principalmente, de maneira impositiva através de programas governamentais como: criação de financiamento per capita, a exemplo do FUNDEF¹ ; regularidade e ampliação dos exames nacionais, como SAEB, ENEM e ENC² ; modificação e aumento das exigências das instituições de fomento e das próprias universidades pela produtividade científica exacerbada, com alto nível de controle, aos programas de pós-graduação; e implementação de apoio à reestruturação e expansão das universidades federais, como o REUNI³ . (OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; LEDA; MANCEBO, 2009; LACAZ, 2010, FREITAS, KÜNZLE e ZANIN, 2012, p.107).

Essa pesquisa demonstrou que os/as profissionais/as com doenças decorrentes da profissão não se sentem amparado pelos colegas de trabalho. O contexto produtivo do capitalismo, numa perspectiva neoliberal, revela a falta de solidariedade por parte dos colegas de trabalho, imperando uma exacerbada competitividade e individualismo. Quando um/a docente de uma instituição de ensino superior pública expressa: “Estou doente profissionalmente”, comporta-se como um porta-voz de um grande número de professores/as que se encontram num estado de sofrimento e adoecimento.

Além do assédio, outras patologias têm tido destaque entre a categoria de professores/as, dentre elas a síndrome de pânico, bourn-out que serão tratadas no próximo subcapítulo.

4.5 SÍNDROME DO PÂNICO; BOURN-OUT; DOENÇAS OSTEOMUSCULARES E OUTROS SINTOMAS

No caso do magistério a morte representada no abandono da carreira, talvez seja possível afirmar que é ainda pior, refletida nos números do absenteísmo e presenteísmo, **burn-out**, síndrome do pânico, entre outras, onde o/a professor/a,

ainda jovem se encontra desmotivado e sem condições psicológicas subjetivas para exercer o trabalho docente.

Dentre as patologias que atingem a docência as mais discutidas nas escolas nos últimos anos são: a síndrome de **burn-out** e a síndrome do pânico. Mas os transtornos mentais que acometem os/as professores/as não se limitam apenas a estes citados.

O termo **burn-out** é uma composição de *burn*=queima e *out*=exterior, sugerindo assim que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço. *Burn-out* seria, portanto, uma síndrome de exaustão emocional e de atitudes negativas dos profissionais em relação aos sentimentos dos indivíduos para os quais dirigem o seu trabalho, visto que os seus recursos emocionais estão esgotados. Trata-se de um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, intimamente ligado à vida profissional.

Segundo dados do Espaço Vital¹⁴ esta síndrome é caracterizada por doze estágios: 1º) Necessidade de se afirmar; 2º) Dedicação intensificada - com predominância da necessidade de fazer tudo sozinho; 3º). Descaso com as necessidades pessoais - comer, dormir, sair com os amigos começam a perder o sentido; 4º) Recalque de conflitos – o/a portador/a percebe que algo não vai bem, mas não enfrenta o problema. É quando ocorrem as manifestações físicas; 5º) Reinterpretação dos valores - isolamento, fuga dos conflitos. O que antes tinha valor sofre desvalorização: lazer, casa, amigos, e a única medida da autoestima é o trabalho; 6º) Negação de problemas - nessa fase os outros são completamente desvalorizados e tidos como incapazes. Os contatos sociais são repelidos, cinismo e agressão são os sinais mais evidentes; 7º) Recolhimento; 8º) Mudanças evidentes de comportamento; 9º) Despersonalização; 10º) vazio interior; 11º) Depressão - marcas de indiferença, desesperança, exaustão. A vida perde o sentido; 12º) E, finalmente, a síndrome do esgotamento profissional propriamente dita, que corresponde ao colapso físico e mental. Esse estágio é considerado de emergência e a ajuda médica e psicológica uma urgência. “Segundo o Dr. Jürgen Staedt, diretor da clínica de psiquiatria e psicoterapia do complexo hospitalar Vivantes, em Berlim,

¹⁴ . <http://espaco-vital.jusbrasil.com.br/noticias/118221889/os-12-estagios-da-sindrome-de-burnout>. Acesso: 09/07/2014).

parte dos pacientes que o procuram com depressão são diagnosticados com a síndrome do esgotamento profissional. ”

A síndrome do pânico é caracterizada por um grau elevado de irritabilidade e medo do convívio com pessoas, de modo especial àquelas que podem representar possibilidades de conflitos. Seus sintomas são semelhantes aos do *burn-out*. Tanto uma quanto outra podem levar ao absenteísmo e presenteísmo. O absenteísmo é a desistência da profissão temporariamente ou para sempre e o presenteísmo é caracterizado pela desistência, mas com permanência na profissão, trabalhando doente, até mesmo com atestado no bolso, por medo do fracasso e, em muitos casos de perder o emprego quando são contratados e não possuem estabilidade no emprego. No caso das escolas, onde são escolhidos entre os pares os/as diretores/as há um agravante também do abuso do poder, onde professores/as são tratados como subordinados, devendo obedecer em tudo a “voz do chefe”.

Em uma recente pesquisa, feita no Estado do Rio de Janeiro sobre o adoecimento dos/as professores/as, coordenada pelas pesquisadoras (SOUZA e ARAUJO) foram selecionados 135 prontuários de saúde dos/as servidores/as periciados/as na Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional e que entraram em Ajustamento Funcional no período de janeiro a dezembro de 2011 pelo código F00 à F99 (Transtornos mentais e comportamentais). Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores. Com o título: “Adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes”, os resultados encontrados mostraram que a maior parte dos/as professores/as atribui a causa de seu adoecimento psíquico às questões relacionadas ao trabalho, relações interpessoais com alunos/as, colegas e direção.

Esta e tantas outras pesquisas têm revelado as razões do adoecimento, mas o que se faz necessário e de forma permanente é um maior uso nos debates e formação inicial e continuada deste arcabouço teórico compilado e partir para ações interventivas rumo a uma mudança, que repense o trabalho docente numa perspectiva mais ética, onde o profissional docente assuma-se como profissional e seja reconhecido como tal.

O trabalho como parte inerente e essencial na realização humana deve ser algo prazeroso e não um contínuo estado de sofrimento e penúria. É pertinente ressaltar sobre formas possíveis de adoecimento laboral de cada tipo de trabalho, mas conhecer também as doenças psíquicas que poderiam não acontecer se as

condições de trabalho fossem melhores. Construir relações mais harmônicas e um ambiente mais respeitoso, pautado na cordialidade e camaradagem, no mundo do trabalho é um grande desafio, mas é possível. O trabalho, segundo MENDES (2007), propícia este prazer quando possibilita a criação da identidade, com o mesmo:

Um dos sentidos do trabalho é o prazer. Esse prazer emerge quando o trabalho cria identidade. Possibilita aprender sobre um fazer específico, criar, inovar e desenvolver novas formas para execução da tarefa, bem como são oferecidas condições de interagir com os outros, de socialização e transformação do trabalho. (...) permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, criando estratégias, e com essas possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele, embora nem sempre isso seja possível, em função do poder da organização do trabalho para desarticular as oportunidades para uso dessas estratégias (MENDES, 2007, p. 51).

O trabalho como um fardo pesado adoece mais e a realização profissional se distancia do horizonte de expectativas dos/as trabalhadores/as. Outra patologia que tem sido também motivo de pesquisa e preocupação se refere à “Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas”, tema de pesquisa realizada na área de saúde do/a professo/a por Branco, Silva, Karen, Giusti, (2011). Os pesquisadores organizaram os dados obtidos por meio de questionários sociodemográfico e nórdico, bem como de um check-list para avaliação ergonômica, aplicados a 320 professores/as de seis escolas. Organizaram os resultados em tabelas:

Tabela 3 - Região anatômica em relação a prevalência de sintomas osteomusculares e a incapacidade de exercer suas atividades normais nos últimos doze meses

Localização do sintoma	Presença de sintoma osteomuscular			Incapacidade funcional	
	N	%	p-valor	N	%
Pescoço	163	50,9	0,00	29	17,8
Ombro	167	45,7	0,00	28	19
Cotovelo	38	11,9	0,52	12	31,6
Antebraço	66	20,7	0,04	25	37,9
Punho/ mãos/ dedos	123	38,5	0,00	37	30,0
Dorsal	173	54,1	,000	28	16,2
Lombar	157	49,1	,000	30	19,1
Quadril e/ou coxas	41	12,8	,040	9	2,8
Joelhos	90	28,1	,001	21	6,5
Tornozelo e pés	76	23,8	,002	20	26,4

Tabela 4 - Prevalência de sintomas osteomusculares em relação às condições ergonômicas do trabalho apresentadas nas escolas públicas e privadas ($p = 0,003$)

Ergonomia da sala de aula	Presença de sintomas		Escolas públicas		Escolas privadas	
	N	%	N	%	N	%
Excelente a boa	56	78,9%	53	22,1%	18	22,5%
Razoável	100	88,5%	77	32,1%	36	45,0%
Ruim a péssima	131	96,3%	110	45,8%	26	32,5%
Total			240		80	

Como se pode observar, a prevalência do sintoma osteomuscular se destaca no pescoço, tendo em vista que mais da metade dos/as professores/as pesquisados/as apresentam patologias nesta área do corpo humano. Em seguida vem os ombros, conforme se pode imaginar os motivos, pois os/as professores/as, especialmente de escolas públicas, utilizam como tecnologia disponível e possível o quadro de giz para escrever os conceitos selecionados no plano de trabalho docente. Isso também explica as lesões como tendinites, bursites, epicondilites, dentre outros que aparecem nos cotovelos, ombros, braços e punhos.

As condições ergonômicas presentes nos espaços escolares propiciam a qualidade do trabalho a ser realizado pelos/as professores/as e demais profissionais. Dessa forma, os movimentos corporais utilizados pelos/as professores/as para fazer uso dos recursos tecnológicos presentes em especial na sala de aula, local de maior permanência do/a professor/a, todos os artefatos pedagógicos contribuem para a qualidade da saúde do/a professor/a e dos/as estudantes. A tabela organizada pelos pesquisadores Branco, Silva, Karen, Giusti, (2011) revela que quase metade dos/as professores/as entrevistados/as que atuam em escolas públicas consideraram péssimas e ruins as condições ergonômicas de sala de aula, sendo que da escola privada 45% consideraram razoável.

As informações constantes em ambas as tabelas ratificam a complementaridade entre adoecimento e condições ergonômicas de trabalho. O ambiente externo às pessoas em desenvolvimento influencia nos aspectos intrapsíquicos e físicos do organismo, compondo assim uma unidade constituída de vários elementos a serem repensados e considerados na elaboração de políticas públicas, para que sejam reduzidos os danos patológicos provocados pela violência estrutural.

No Estado do Paraná, a entidade sindical APP-SINDICATO que representa a categoria de trabalhadores/as da Educação, vem desenvolvendo uma pesquisa inédita, em parceria com o Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva/NESC da UFPR, sobre sofrimento mental (adoecimento psíquico) e as condições de trabalho, o que possibilitará estabelecer o nexo causal entre ambos. Nesta perspectiva, o objetivo é também a aprovação da lei da Saúde do/a Trabalhador/a em Educação, pois o quadro de adoecimento dos/as trabalhadores/as estaduais é preocupante. Há, dentre as hipóteses, um indicativo mais acentuado de que as condições

inadequadas dos ambientes de trabalho têm sido causas geradoras em potencial de adoecimento precoce dos/as professores/as.

Segundo o levantamento da secretaria de saúde da APP-Sindicato, os afastamentos são constantes e volumosos. No mês de maio de 2014, o número de afastamentos por motivo de doenças atingiu seu recorde com 3100 (três mil e cem) professores/as e 1892 (um mil oitocentos e noventa e dois) funcionários/as de escolas. Além dos inúmeros transtornos que geram os afastamentos, como indisciplina na escola, sobrecarga para demais trabalhadores/as, por exemplo, há um volumoso gasto econômico que onera o poder público, pois com os afastamentos de maio, o montante mensal foi de R\$3.549.798,20¹⁵.

No Brasil, já existem inúmeras leis trabalhistas, mas no Estado do Paraná, assim como em outros estados ainda não há uma lei específica sobre Saúde do/a Trabalhador/a, um dos objetivos da pesquisa promovida pela APP-Sindicato. A luta pela criação da lei visa a melhoraria das condições ergonômicas nos locais de trabalho para os/as profissionais da educação, bem como a prevenção e promoção da qualidade de vida no trabalho. Por força da lei a ser implementada, será exigido que o Estado notifique as doenças decorrentes do trabalho (nexo causal), pois desta forma se o/a servidor/a se aposentar receberá o salário integral.

Atualmente, mesmo que o/a professor/a tenha sido aposentado por invalidez, devido a problemas de saúde decorrentes da profissão, há uma violação de direitos que se constitui em um atentado à dignidade humana, pois esse/a trabalhador/a da educação não recebe os vencimentos integrais, apenas parcial e proporcional ao tempo de serviço. No entanto, cabe indagar se não seria ético e justo que o/a servidor/a tivesse o direito de receber seus vencimentos integrais, além de receber uma indenização devido aos danos decorrentes da precarização das condições de trabalho, de toda violência estrutural sofrida, e ainda um acréscimo para custear despesas referentes ao tratamento médico indicado.

A normatização, por meio de uma lei específica sobre acidentes de trabalho, poderá garantir uma efetiva assistência médica e/ou reabilitação para voltar ao exercício da função. Na atualidade, o trabalhador/a apenas preenche o CAT (Comunicado de Acidente de Trabalho) que fica arquivado na DIMS (Divisão de

¹⁵ Estes dados foram publicados no site:

<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=4719> (Acesso: em 20/10/2014).

Saúde Ocupacional) e não tem seus direitos garantidos, gerados por este acidente, conforme discutido no parágrafo anterior. Na proposta da Lei, está previsto exames periódicos, por exemplo, a cada dois anos, para verificar se o/a professor/a não está sendo acometido por determinadas patologias decorrentes da profissão. Atualmente, são requeridos apenas exames pré-admissionais na ocasião do ingresso na carreira. Também há uma discussão para que a lei contemple a criação de comissões de saúde preventiva nos locais de trabalho, cujos representantes sejam eleitos por segmentos.

Na iniciativa privada, há uma exigência legal do Ministério do Trabalho para que empresas com mais de duzentos funcionários criem uma Comissão Interna de Prevenção de Acidentes/ CIPA, o mesmo não ocorre no setor público, motivo de reivindicação para a categoria de professores/a.

Conforme visto ao longo deste capítulo, percebe-se uma correlação articulada entre os recursos tecnológicos, ergonômicos externos ao/à professor/a e suas infraestruturas internas. Para subsidiar as discussões propostas nestes estudos, emergiu a necessidade de elencar as violências no ambiente escolar, demonstrar as faces das violências *intra* e *extraescolares*, a violência estrutural e suas consequências nas relações interpessoais, em sintomas como o absenteísmo, o presenteísmo, dentre outros que geram doenças como a síndrome do pânico, de *burn-out*, patologia osteomusculares, etc.

Vale ressaltar que o assédio moral que ocorre tanto dentro da escola de forma individualizada, fundamentado em relações assimétricas de abusos de poder, arbitrariedades, perseguições por motivos ideológicos, políticos, somadas ao assédio moral provocado por iniciativas governamentais de descaso com os/as professore/as, tais como a construção de uma imagem negativa do/a professor/a perante a sociedade, divulgada muitas vezes pela mídia a serviço da manutenção de certos grupos no poder, o não pagamento dos salários no período certo, dentre outras situações prejudiciais, todos esses elementos constituem um assédio moral que contribui para aumentar os índices de professores/as afastados/as por problemas de saúde, bem como o número de egressos dos cursos de licenciatura plena que desistem da profissão. O próximo capítulo tratará dos encaminhamentos metodológicos para a realização desta pesquisa.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e exploratório do tipo estudo de caso. Minayo (2014, p. 45) considera que “teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas”. Assim, o/a pesquisador/a deve estar conectado/a também com a epistemologia que configura a metodologia escolhida para a coleta, análise e discussão do conhecimento. Acredita-se que, na Educação, a exemplo das Ciências Sociais, o objeto é “essencialmente qualitativo” (*op. cit.*, p. 42).

Por exemplo, quando se fala de Saúde ou Doença, observa-se que essas duas categorias trazem uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas numa fórmula numérica ou num dado estatístico, embora os estudos de ordem quantitativa apresentem um quadro de magnitude e de tendências que as abordagens históricas e socioantropológicas não informam. (*op. cit.*, p. 43).

A pesquisa qualitativa é pautada por princípios éticos de respeito e garantia de anonimato do/a participante, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador/a e o/a participante. Segundo Zaluar (1986), o/a pesquisador/a não deve perder de vista que a relação estabelecida entre ele/ela e o/a participante é também uma relação social e política. Na perspectiva de Martins (2004) a heterodoxia é característica fundamental da metodologia qualitativa no momento da análise dos dados, pois a variedade de material obtido exige do/a pesquisador/a a capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de sua capacidade criadora e intuitiva. A ética do cuidado científico na análise dos dados deve ser o elemento imprescindível na pesquisa qualitativa.

O caráter exploratório de uma pesquisa se faz presente desde o início da construção do projeto, delimitando o problema, definindo os objetivos e seus pressupostos, bem como o método e instrumentos de coleta para a exploração do campo.

Como método foi utilizado o Estudo de Caso, com a análise de modo detalhado de dois casos que explicam a dinâmica e a patologia causadoras das aposentadorias precoces.

Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. [...]. Assemelha-se à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos. (MINAYO, 2014, p.164)

Esse método pode e é adotado na investigação de fenômenos das mais variadas áreas do conhecimento, inclusive educacional.

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista contendo dezoito questões: duas delas relacionadas às áreas de atuação; seis relacionadas ao início de carreira; três às condições de trabalho; três relacionadas à aposentadoria; duas voltadas às violências no ambiente escolar e duas à prevenção dos danos à saúde,

Quadro 1: aspectos exploratórios da entrevista.

Temática	Abordagem	Questões
Atuação	Disciplinas ministradas Outras funções na escola	1 e 9
Início da carreira	Condições de trabalho Relação professo/a aluno/a Relação com a equipe pedagógica Relação com a equipe diretiva Contrato de trabalho Repercussão na saúde	2, 3, 4, 5, 6 e 10
Condições de trabalho	Mudanças após efetivação Recursos didáticos pedagógicos Avanços	7, 8 e 11
Aposentadoria	Fatores que contribuíram Relevância dos fatores Consequências	12, 13 e 17
Violências	No ambiente educativo Violência x relação profissional	14 e 15
Prevenção de danos à saúde	Desejo de estar trabalhando Políticas públicas	16 e 18

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

O quadro 1 ilustra a inter-relação entre o interesse exploratório, a amplitude das abordagens e as questões das entrevistas. Entende-se que a entrevista, da forma como foi estruturada, permite o acesso às informações dos participantes para responder o problema da pesquisa.

Para a escolha dos participantes, publicou-se no site da APP-Sindicato o convite para a participação voluntária na pesquisa (Apêndice A). Dentre os profissionais que demonstraram interesse, foram selecionados um professor e uma professora que primeiramente contataram o pesquisador e se voluntariaram a participar, ambos aposentados precocemente devido a doenças psíquicas ocupacionais.

Quadro 2: caracterização dos participantes

Informações	Participante A	Participante B
Gênero	Mulher	Homem
Tempo de atuação no magistério	27 anos	25 anos
Plano de carreira – PCCV	Aposentadoria antes de alcançar o nível mais elevado do PCCV	Aposentadoria antes de alcançar o nível mais elevado do PCCV
Local da entrevista	Residência	Residência
Formação	Filosofia e licenciatura em História	Filosofia e licenciatura em História
Experiência no magistério	Redes pública e privada de ensino	Redes pública e privada de ensino
Codinome	Optou por não escolher	Optou por não escolher
Disciplinas ministradas (Em até quatro escolas ao mesmo tempo)	História, Filosofia, Sociologia, Inglês, Geografia, Ciências, Estudos Sociais e OSPB	História, Filosofia, Sociologia, Ética, OSPB, Geografia, Ciências, Matemática, Português e Artes
Outras funções na escola	Secretária e coordenadora do Ensino Médio	Coordenador pedagógico e diretor

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015

No quadro 2 é possível verificar que os dois participantes da pesquisa, um homem e uma mulher, apresentam muitos pontos em comum; ambos têm mais de 20 anos de experiência no magistério, graduação em Filosofia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, experiência na rede pública e privada de ensino, atuantes no ensino fundamental e médio, desempenharam funções de coordenador/a pedagógico, lecionaram inúmeras disciplinas para as quais não tinham formação (Inglês, Ciências, Matemática, Português e Artes, além de outras cuja graduação permite o registro, como Sociologia, Geografia, OSPB, Estudos Sociais e Ética). Ambos preferiram ser entrevistados em casa e optaram por

não escolher um codinome como componente de identificação, a fim de manter o anonimato. Ambos foram aposentados precocemente, por motivo de adoecimento, sem ascender ao nível mais elevado da carreira docente. A participante A, além de professora, desempenhou atividades administrativas de Secretária Escolar e o participante B desempenhou também a função de Diretor de Escola.

Procedimento metodológico para a análise dos dados

A análise dos dados está pautada nos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006), apropriados para análise de material qualitativo “visando a apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (p.223). Esse é um processo complexo tendo em vista que sentidos e significados encontram-se no campo das subjetividades, cuja manifestação nem sempre é revelada explícita ou intencionalmente. Daí a necessidade da construção de etapas para se chegar aos Núcleos de Significação.

Primeira etapa: leitura flutuante e organização do material

Após as entrevistas e tendo sido o material transcrito, várias leituras flutuantes foram realizadas, de tal forma a identificar e organizar os pré-indicadores, em função de sua repetição, reiteração ou ênfase na fala dos participantes.

Segunda etapa: seleção dos indicadores

Repetidas leituras permitiram reunir pré-indicadores em decorrência de suas similaridades ou complementaridades, diminuindo a diversidade temática e dando origem aos indicadores que, posteriormente resultaram nos Núcleos de Significação. É um processo semelhante à construção de núcleos semânticos.

Terceira etapa: construção e análise dos Núcleos de Significação

A partir dos indicadores e da releitura do material, Núcleos de Significação foram criados e neles identificados conteúdos que possibilitaram a análise que permite ao pesquisador ir além do aparente, em processo interpretativo que expresse aspectos fundamentais trazidos pelo/a participante a respeito da temática de pesquisa. Dessa forma foram criados os seguintes Núcleos de Significação:

NÚCLEO 1. Condições de trabalho

NÚCLEO 2. A dimensão pedagógica

NÚCLEO 3. A dimensão do poder

NÚCLEO 4. O adoecimento docente

NÚCLEO 5. A prevenção do adoecimento

Procedimentos éticos

O Projeto de pesquisa intitulado: VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E ADOECIMENTO DOCENTE¹⁶ foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR e aprovado de acordo com o Parecer Consubstanciado nº CAAE: 45066815.0.0000.0102 (Apêndice E). Os participantes da pesquisa, antes da entrevista, tiveram acesso às informações sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B).

6. RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados, optou-se por elencar alguns componentes mencionados pelos participantes e categorizá-los a partir de temáticas para melhor apreender os sentidos a serem disseminados a partir do contexto da enunciação. É possível que os aspectos adversos à educação considerados pelos participantes tenha ressonância em diversos microssistemas escolares e os leitores com experiência no chão da escola pública percebam em seus contextos de interação profissional correlações similares de situações que constituem os reflexos das violências e violações no campo educacional.

Tratamento dos dados

Os quadros abaixo foram elaborados para apresentar com maior clareza os pontos principais, análogos e divergentes, observados na perspectiva dos participantes. Questões referentes ao contrato de trabalho na época denominado de CLT, pois regido pela Consolidação das Leis de Trabalho- 9.394/96. Também explicita as condições de trabalho no início da profissão e as alterações mediante o ingresso na carreira como professor estatutário.

¹⁶ Inicialmente o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética com o título Violência estrutural no trabalho docente.

Quadro 3: Tratamento dos dados

Temática	Participante A	Participante B
Contrato de trabalho	CLT – precário no início; chamado “remendão”; obrigada a pegar qualquer matéria que sobrasse; em situação vulnerável.	CLT: precário no início; pegar qualquer matéria que sobrasse; filas para conseguir aulas; pouco ou nenhum direito; sem vale transporte; sem hora atividade; horários difíceis; sem direito ao tempo de almoço; sem lanche.
Condições de trabalho no início da profissão	Precariedade nos recursos tecnológicos, eram poucos, sem manutenção ou sendo usado por outro; respeito na interação professor/a aluno/a; relação pedagógica do supervisor deixava a desejar; em todas as escolas condições de trabalho ruins; falta de giz; professores custeavam os materiais; discriminação entre pares, competição; novatos com os piores horários; exclusão das atividades.	Condições razoáveis; havia precariedade; ausência de recursos; uso do mimeografo a álcool; os alunos cheiravam as folhas oriundas do mimeografo a álcool.
Ingresso na carreira como estatutário(a)	Status e respeito na escola; menor salário, mas segurança e privilégios; mesmas condições de trabalho; poucas condições materiais; escolher aulas e atuar numa só escola.	Poder ficar em uma única escola e ter aulas extraordinárias; Os vencimentos do QPM são inferiores aos salários do CLT no início da carreira ¹⁷ ; segurança e estabilidade profissional; respeito na escola; maior satisfação; autoridade; mesmas condições precárias de trabalho.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015

¹⁷ O participante da pesquisa tece comentários a respeito do montante recebido enquanto professor pertencente ao Quadro Próprio de Magistério – QPM, que no início da carreira é bem inferior ao valor que recebi como professor contratado com direitos trabalhistas regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

O Quadro 4 foi elaborado para buscar uma compreensão com maior clareza sobre a perspectiva dos professores participantes com relação a como ocorriam as relações interpessoais em seus microssistemas de interação. Dessa forma foram debatidas questões pertinentes às relações entre professores/as e alunos/as, entre docentes e equipe pedagógica, bem como a relação entre equipe pedagógica corpo docente gestores escolares.

Quadro 4 – Relações interpessoais nos microssistema escolar.

Temática	Participante A	Participante B
Relação professor/a aluno/a	Tratamento respeitoso; interesse pelos conteúdos; estímulo do professor; relação amistosa; alunos/as não iam para fora da sala; preferência pelos adolescentes; alunos/as disciplinados; sabia lidar com as situações de conflito; gostava do que fazia	Respeito pela maioria dos alunos; tratamento melhor; interesse pelos estudos; disciplina; poucos indisciplinados; professor realizado; vontade de trabalhar; normas rígidas; maus alunos eram “eliminados”
Relação com a equipe pedagógica	Ausência de equipe pedagógica no início da carreira; supervisores; supervisores desenvolviam a função do pedagogo; preocupação com a disciplina dos alunos e preenchimento correto dos registros de classe; pouca orientação aos professores nas questões pedagógicas e na mediação de conflitos; supervisores eram cargos privilegiados, fiscais e cabos eleitorais; repressão aos opositores.	Ausência de equipe pedagógica; supervisores escolhidos pela direção; ênfase na ordem e disciplina; ausência de auxílio pedagógico;
Relação com a equipe diretiva	Algumas equipes “policiavam” os professores; alguns diretores causavam receio com pressões e constrangimentos; obrigada a fazer campanha política; dificuldade de obedecer a ordens; precisava do emprego; obediência compulsória; sofrimento; brindes da FUNDEPAR; vergonha; ausência de padrão de direção; constrangimento; ameaças e censuras.	Boa relação desde o início; sabia obedecer às ordens sem reclamação para poder sobreviver.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

Após considerações apresentadas no Quadro 4 sobre as relações interpessoais que ocorriam no ambiente escolar, destaca-se que ambos os participantes consideravam o comportamento respeito dos alunos para com o professor. As relações de poder estabelecidas entre equipe pedagógica, diretiva para com os professores demonstram um interesse maior em manutenção da ordem e do poder arbitrário e anti-democrático, tendo em vista que o participante B considerou o silêncio e a obediência às ordens como uma forma de sobrevivência neste contexto. O Quadro 5 aborda algumas nuances das violências que repercutiram na aposentadoria precoce.

Quadro 5 - As ressonâncias das violências

Temática	Participante A	Participante B
Violência no ambiente educativo	Violência estrutural; Tráfico; Preconceito de gênero; cor; classe social; <i>bullying</i> ; assédio moral entre professores e demais profissionais da educação.	Violência da falta de condições de trabalho; Desrespeito; Descaso do próprio governo; Falta de materiais básicos e de apoio de uma equipe multiprofissional dentro e fora da escola.
Os efeitos das violências na relação docente	Tensão emocional; Stress crônico; Assédio moral; Agressividade entre estudantes e os próprios colegas de trabalho; mal humor constante; Depressão; Pessimismo; Baixa autoestima.	Desrespeito por parte dos governantes; Agressões verbais e físicas; Assédio moral entre colegas e do governo; Imposição de normas arbitrárias hierarquicamente estabelecidas. Falta de investimentos que acompanhem as inovações tecnológicas.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

Para elaborar o Quadro 6, optou-se por inserir temáticas relacionadas aos recursos disponíveis, suas implicações nas condições de trabalho; bem como os reflexões na saúde do trabalhador da educação; Fatores que contribuíram para a aposentadoria precoce e dentre estes os considerados relevantes para a aposentadoria.

Quadro 6 – Repercussão das condições de trabalho na aposentadoria precoce

Temática	Participante A	Participante B
Recursos disponíveis	Quadro de giz, vídeo cassete, retroprojeto, mapas, livros didáticos em número insuficiente.	Quadro de giz, laboratórios em desusos por falta de materiais, poucos livros para o ensino fundamental, mimeógrafo à álcool.
Repercussão das condições de trabalho na saúde	Muitos alunos por sala de aula; não havia hora-atividade nem apoio pedagógico; Vidros quebrados; Salas mal iluminadas; Escola com três andares; Inacessibilidade para cadeirantes; Vinte e um anos subindo e descendo escadas a cada troca de aulas; Desgaste psicológico; Dores nos joelhos e na coluna.	Ausência de hora-atividade; Mais de 40 aulas em sala, correção de provas em casa, convivência familiar comprometida, falta de apoio pedagógico, indisciplina, recursos precários;
Fatores que contribuíram para aposentadoria precoce	Condições de trabalho; Sobrecarregada e cansada; Desrespeito por diretores e pelos próprios colegas; Assédio moral de pedagogas, direção e colegas. Falta de apoio para implementar projetos de intervenção pedagógica; Falta de interesse e indisciplina de alunos. Impossibilidade de readaptação;	Condições de trabalho precárias; Falta de iluminação adequada e recursos materiais. Desrespeito de colegas, alunos e pais. Conflitos e violência na escola. Foi acometido por epilepsia emocional.
Fatores relevantes para aposentadoria	Condições precarizadas de trabalho. Desrespeito de diretores, colegas e funcionários/as da DIMS. Ameaças por parte do diretor. Exposição da imagem pessoal e profissional.	Sofrimento e desrespeito em relação ao trabalho de professor. Gerou epilepsia emocional.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

É oportuno ressaltar que até hoje ainda os problemas são circulares e parecem ter se autoamplificado. Os materiais didáticos continuam sendo distribuídos em quantidade insuficiente, a sobrecarga de trabalho afeta a qualidade do ato de planejar aulas mais dinâmicas cujo ideal acaba sendo muitas vezes obstruído devido

á falta das ferramentas pedagógicas necessárias para uma didática na qual recursos multimidiáticos possam se somar e possibilitar mediações mais facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todas as diversas manifestações de violência que ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino afetam a dimensão social, comportamental e emocional de todos os sujeitos que atuam nesses espaços.

Quadro 7 – Os efeitos da violência no contexto escolar e no docente

Violência no ambiente educativo	Violência estrutural; Tráfico; Preconceito de gênero; cor; classe social; <i>bullying</i> ; assédio moral entre professores e demais profissionais da educação.	Violência da falta de condições de trabalho; Desrespeito; Descaso do próprio governo; Falta de materiais básicos e de apoio de uma equipe multiprofissional dentro e fora da escola.
Os efeitos das violências na relação docente	Tensão emocional; Stress crônico; Assédio moral; Agressividade entre estudantes e os próprios colegas de trabalho; mal humor constante; Depressão; Pessimismo; Baixa autoestima.	Desrespeito por parte dos governantes; Agressões verbais e físicas; Assédio moral entre colegas e do governo; Imposição de normas arbitrárias hierarquicamente estabelecidas. Falta de investimentos que acompanhem as inovações tecnológicas.
Consequências da aposentadoria precoce	Emocional; peso da palavra “inválida”; menor poder aquisitivo; 20% a menos no salário; venda do imóvel e volta para o aluguel; endividamento com empréstimos; venda de bens de casa; avanço na carreira interrompido; vencimentos menores.	Não atingi o máximo na carreira; queria fazer mestrado; impedimento de acesso ao PDE; prejuízo psicológico e financeiro; vencimentos menores por toda a vida.
Desejo de ainda estar trabalhando	Gostaria de continuar trabalhando em outros setores que não a sala de aula. Elaboração de materiais pedagógicos entre outras atividades de apoio docente.	Não. Desisti da profissão.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

Quadro 8 – Avanços percebidos na educação e ações políticas para a prevenção

Avanços percebidos no campo educacional.	Inclusão do/a pedagogo/a na equipe; mais cursos de formação para professores e funcionários: PDE, GTR e Pró-Funcionário. Livro Didático para o aluno do Ensino Médio. Recursos midiáticos. Equipe Multidisciplinar. Hora-atividade; PSPN e PCCV.	Reconhecimento da especialização; mais materiais didáticos e tecnológicos; Hora-atividade; Lei do Piso; Formação; Inserção da Equipe Pedagógica; Livro Didático para o Ensino Médio;
Ações políticas para prevenir danos à saúde	Profissionais atendendo no SAS: psicólogos e psiquiatras; menor carga horária de trabalho; mais hora atividade; mais condições materiais; diminuir alunos por turma.	Estrutura melhor para o trabalho; formação específica como lidar com conflitos; menor carga horária; mais hora atividade; menos alunos por turma; atendimento médico: psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos.

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015.

Os quadros anteriores foram organizados com base nas temáticas abordadas nas entrevistas, de tal modo a registrar e organizar as falas do/a participante permitindo identificar semelhanças e diferenças a fim de revelar os pré-indicadores. Assim, na primeira coluna à esquerda encontram-se as temáticas presentes em cada uma das dezesseis questões (duas foram apresentadas quando da caracterização dos participantes - Quadro 2). Na coluna do meio estão registradas as respostas da participante A e na terceira coluna mais à direita, as respostas do participante B. Percebem-se, na maioria das questões, semelhanças nas respostas dos participantes. Apenas em uma das questões foi possível identificar respostas divergentes, em relação ao desejo de continuar trabalhando. Dessa forma, os pré-indicadores emergem naturalmente das leituras flutuantes das duas entrevistas.

Quadro 9 - Processo de criação dos Núcleos de Significação.

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação	Sentido
Precariedade Falta recursos, Quadro de giz, Livros didáticos Giz; Vídeo cassete, Retroprojektor, Mapas, Laboratórios Mimeógrafo à álcool. Tratamento respeitoso; Interesse Conteúdos; Respeito Tratamento melhor; Estímulo Relação amistosa; Realização; Vontade de trabalhar Disciplina; Alunos disciplinados	Recurso didático; Diversidade de materiais; Insuficiência de materiais; Relações Interpessoais; Valores; Disciplina; Ensino e Aprendizagem;	Condições de trabalho;	As manifestações dos participantes relativas às condições materiais de trabalho, envolvendo recursos didáticos em sua diversidade e quantidade; também a infraestrutura relacionada à existência e condições de uso de ambientes específicos, tais como laboratórios, canchas esportivas e outros, bem como aquelas relativas ao espaço da sala de aula, ou seja, a relação professor/a-aluno/a, a disciplina/indisciplina, o respeito, a motivação, o interesse, os conteúdos da aprendizagem.
Equipe pedagógica; Supervisores; Ordem e disciplina; Auxílio pedagógico; Registros de classe; Orientação; Questões pedagógicas; Mediação de conflitos; Privilégios;	Apoio pedagógico Equipe pedagógica Normatização Relações interpessoais	A dimensão pedagógica	Diz respeito às falas dos participantes relativas ao apoio pedagógico presente/ausente na escola, bem como às tarefas relacionadas às normas da escola e do sistema de ensino.
Diretores Pressões; Constrangimentos; Campanha política; Obediência de ordens; Empregabilidade; Sobrevivência Fiscais e cabos eleitorais; Repressão,	Hierarquia Submissão Sobrevivência Apoio administrativo	A dimensão do poder	Diz respeito às manifestações ligadas à gestão escolar e às questões trabalhistas relacionadas a ela.

Contrato inicial de Trabalho Início da carreira Escolha da escola Estabilidade CLT Condições de trabalho Precarização Status Salário Privilégios Assédio moral Sofrimento Desrespeito Aspectos emocionais; Invalidez; Poder aquisitivo; Salário Carreira Progressão Prejuízos permanentes;	Contratos Estabilidade Instabilidade Condições de trabalho Violação de Direitos Adoecimento Padrão de vida Aposentadoria	O adoecimento docente	Relaciona-se às falas referentes as condições efetivas do trabalho profissional docente: contratos inicial e efetivo, salários, relações interpessoais, condições laborais, formação continuada, entre outros.
Atenção à saúde Jornada de trabalho; Hora atividade; Alunos/turmas; Infraestrutura de trabalho	Condições de trabalho Valorização Prevenção	Prevenção do adoecimento	Relaciona-se às sugestões de prevenção do adoecimento e da aposentadoria precoce

Fonte: Xavier e Asinelli-Luz, 2015

6.1 NÚCLEO 1 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

Os dados revelam que os professores participantes, ao longo de sua carreira docente sempre tiveram uma carga de trabalho desgastante, ultrapassando 40h/semanais, sem hora atividade no início da carreira e atuando em três a quatro escolas concomitantemente. As condições de trabalho sempre foram caracterizadas pela precariedade de recursos e de infraestrutura. Até mesmo o giz, em especial o antialérgico, muitas vezes era adquirido pelo próprio/a professor/a. Os recursos didáticos capazes de auxiliar em aulas criativas e dinâmicas eram escassos, sem manutenção adequada e o uso era limitado, devendo ser agendado.

Em todas as escolas as condições de trabalho eram muito ruins, com poucos recursos (retroprojeto, videocassete), além de serem poucos,

às vezes não funcionavam, ou outro professor já estava usando. Era uma disputa e às vezes professores levavam de casa videocassete, rádio, alugava filmes, o que até eu fazia muitas vezes. Às vezes faltava o único meio de passar o conteúdo para os alunos, que era o giz. E sei que até hoje isso ainda acontece. (Participante A)

Muitas das escolas não dispunham de cancha esportiva coberta impossibilitando as aulas de educação física e de outras atividades ao ar livre em dias de frio extremo e chuva. Os laboratórios, por falta de manutenção e materiais, ficavam ociosos e, muitas vezes, impossibilitados para o uso. Esses fatores direcionavam as aulas exclusivamente nas salas de aula, com número excessivo de alunos/as, limitando o trabalho pedagógico do professor à explanação teórico, tendo o quadro de giz como único recurso viável, embora, muitas vezes, as condições do quadro de giz fossem precárias, em péssimo estado de conservação. Além disso, o número elevado de estudantes em salas ambiente inadequadas (vidros quebrados, iluminação insuficiente ou ausência de cortinas, carteiras incompatíveis com o tamanho e tipo físico dos/as estudantes, ventilação precária, goteiras) constituem fatores de risco para a indisciplina, conflitos, desrespeito, desatenção, baixo rendimento escolar dos/as estudantes, estresse dos/as professores/as, diminuindo o interesse e o prazer em ensinar e aprender.

Importante salientar, tendo em vista os aspectos da precariedade do trabalho, o dado referente à obrigação de lecionarem disciplinas fora de sua área de habilitação, tais como Ciências, Inglês, Artes. Matemática, Português, além das específicas como História, Filosofia, OSPB¹⁸, Sociologia, Ética, Estudos Sociais e Geografia, o que demandava uma excessiva carga de trabalho também fora da escola, na preparação de aulas, atividades, provas e suas correções.

Sobre os livros didáticos, referiram-se como um importante recurso à época em que atuavam, no entanto, eram insuficientes para todos os alunos e nem sempre estavam disponíveis para todo o período letivo e somente para o Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio não havia a distribuição de livros didáticos pelo governo. Os participantes reconheceram avanços na atualidade, dentre eles o livro didático para o Ensino Médio, mas reconhecem que ainda não se atingiu o satisfatório para uma maior qualidade no trabalho docente.

Ambos os participantes se referiram à boa relação professor/a-aluno/a,

¹⁸ A disciplina de OSPB – Organização Social e Política do Brasil, implementada na educação brasileira no período da ditadura militar, de 1964 a 1985 e continuou obrigatória até 1993.

reconhecendo que, na maioria das turmas, havia uma relação amistosa e de respeito, com visível interesse em aprender, o que estimulava o interesse em ensinar. Poucos estudantes eram considerados indisciplinados e, à época, em função de normas rígidas, esses/as estudantes eram facilmente eliminados. Poucas vezes o/a participante utilizou o procedimento de retirar o/a estudante da sala de aula por desrespeito, indisciplina ou atos de violência.

Na interação professor-aluno havia mais respeito pela maioria dos alunos. Existia um tratamento melhor por parte dos alunos e até mais interesse pelos estudos e pela disciplina. Isso me deixava mais realizado e com mais vontade de trabalhar. Existia poucas exceções de indisciplinados, mas como as normas eram mais rígidas, eram logo “eliminados”. (Participante B)

Diante do exposto, fica evidente que a escassez ou a inexistência de materiais de apoio pedagógico, de iluminação adequada, de multimídia, de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de prática esportiva, de laboratório para as Ciências Naturais e Exatas, de ambientes para atividades de artes, a dificuldade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, o excessivo número de estudantes por turma, o excesso de aulas, a desvalorização da profissão, aliados aos frequentes casos de violência, indisciplina e desrespeito na relação aluno/a-aluno/a e professor/a-aluno/a, entre outros fatores que dificultam a qualidade da educação pública, constituem-se elementos que intensificam o desgaste da profissão docente.

Outro aspecto importante a ser discutido diz respeito à relação salarial *versus* condições de trabalho. Ambos os participantes comentaram que, ao serem efetivados, embora o salário tenha diminuído, poder se fixar em uma única escola lhes oportuniza melhores condições de trabalho que resulta em maior interesse e satisfação. Essa situação de estabilidade permite os avanços, quinquênios e progressões, mesmo que as condições materiais, de um modo geral, permaneçam precárias e exigindo dedicação intensa. Com o tempo, isso passa a ser percebido e pode determinar momentos de angústia, estresse e descontentamento.

6.2 NÚCLEO 2: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Ao relatar sobre o relacionamento entre professor/a e equipe pedagógica, ressalte-se que o reconhecimento do cargo de pedagogo/a é recente no estado do Paraná, fato citado por ambos os participantes da pesquisa. Data de 2003 o primeiro concurso ampliado que abre um número significativo de vagas para que os egressos dos cursos de pedagogia tenham reconhecido o *status* profissional devido e merecido. Até então, professores/as habilitados de quaisquer áreas de conhecimento poderiam desempenhar o papel do pedagogo/a, denominado de supervisor/a, à época. Esse cargo era atribuído pelo diretor geral do estabelecimento, considerando-se o engajamento nas campanhas para eleição de diretor e a capacidade de submissão ideológica e política. A escolha do/a supervisor/a não tinha critérios pedagógicos e profissionais definidos. A mesma ficava a critério do/a diretor/a que seguia laços de amizade, interesses próprios e privilégios de alguns, visando à sua manutenção no poder.

[...]. Infelizmente, foram raras as vezes em que o pedagógico foi efetivamente trabalhado. O supervisor era alguém muito preocupado com a disciplina dos alunos e o preenchimento correto dos registros de classe. Pouco orientava os professores no desenvolvimento do trabalho e na mediação de conflitos. (Participante A)

A ausência de apoio pedagógico específico pelo supervisor acarretava uma pressão emocional ao/a professor/a que se via isolado em algumas tomadas de decisão que, por natureza, tinham caráter coletivo. Esse fato também tornava o/a professor/a vulnerável ao erro diante de situações de cunho estritamente pedagógico que demandavam normativas institucionais.

Não existia equipe pedagógica igual agora, não fazia parte de nenhum dos colégios onde atuei naquela época. [...] O trabalho deles não era igual ao que deve ser feito pela equipe pedagógica hoje, pois a formação de cada era diferente e o critério de escolha não seguia uma norma, era de vontade de cada direção a escolha. (Participante B)

Com o surgimento do Pedagogo na escola, nem todas as questões foram resolvidas. Se por um lado o apoio pedagógico ganha espaço e destaque entre os/as professores/as, dimensões das relações humanas até então não visíveis, tornam-se presentes em algumas escolas. É o que relata um dos participantes da

pesquisa. Trata-se do assédio moral. A participante A relatou situações de assédio moral atribuídas a membros da equipe pedagógica, o que denota o princípio das relações de poder pautadas em constantes e permanentes desmandos, abusos e violação de direitos. O assédio moral evidencia privilégios para alguns/as poucos/as que comungam de determinadas ideias e/ou devido a amizades manifestas em bases de interesses individuais. No capítulo quatro dessa dissertação, onde se tratou das “Condições de trabalho e adoecimento no exercício profissional”, o assédio foi tratado na relação com o adoecimento docente. No relato da participante A fica evidente o agravamento de seu adoecimento psicológico, cujas ressonâncias afetam sua integridade física, de forma constrangedora, resultando em sintomas psicossomáticos e, por consequência, patologias orgânicas perceptíveis até culminarem com a incontinência fecal.

Na atualidade, a existência do/a pedagogo/a escolar, dependendo da rede e do nível de ensino em que atua pode desempenhar importante papel de mediador entre os/as docentes e a proposta pedagógica, expressa no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Esse profissional, selecionado por concurso público, ou contrato por Processo Simplificado de Seleção – PSS, tem autonomia de trabalho, tendo seu foco no pedagógico ou na docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), enquanto a direção deve atuar no campo administrativo, garantindo o suporte para que o trabalho pedagógico aconteça com qualidade e efetividade. Dessa maneira, a formação adequada do pedagogo pode minimizar os casos de assédio moral e de adoecimento de docentes em decorrência de relações humanas desgastadas e de situações precárias e estressantes do/a professor/a.

6.3 NÚCLEO 3: A DIMENSÃO DO PODER

Os dados decorrentes das entrevistas trazem depoimentos que exigem reflexão e indignação. Tem-se como pressuposto que a gestão escolar é determinante para o bom funcionamento da escola e pelo clima harmonioso e cooperativo entre professores/as, equipe pedagógica, os demais profissionais da educação, estudantes, familiares e comunidade. No entanto, para ambos os participantes a relação com a equipe diretiva é harmoniosa se houver submissão, obediência e aceitação dos modelos impostos. Há, nos depoimentos, o indicativo

que a direção, mesmo se eleita, está pautada da perspectiva de um poder hierárquico, centralizador, autoritário, que não deve ser questionado. Afirmam que não há um padrão de comportamento para a direção, sendo algumas mais acessíveis, com comprometimento pedagógico e outras, com comportamentos policiaiscos, de vigilância frente aos /às professores/as.

Chama a atenção que, um dos participantes, mesmo tendo sido diretor em uma etapa de sua vida profissional, ratifica a ideia hierárquica de poder da direção e a atitude de obediência do/a professor como condição sem a qual teria dificuldades de desenvolver seu trabalho.

Tinha boa relação com a direção desde o início, pois sabia obedecer bem a todas as ordens, principalmente da classificação para pegar aula e o meu lugar na escola. Sempre me encaixava como dava e era preciso, não reclamando muito, pois tinha que sobreviver.
(Participante B)

Também, destacam-se momentos de pressão, medo e constrangimento, em especial relativas às campanhas para eleição da direção. O constrangimento silencioso enfrentado pela participante A, refletiu em um estado de angústia e sofrimento dentro e fora da escola que, supostamente, contribuiu para o seu adoecimento. Relata sobre seu medo e sofrimento causados pelas atitudes do último diretor geral a quem esteve subordinada até a aposentadoria precoce. O assédio moral nesta fase do seu exercício profissional, caracteriza-se como fator de decisiva relevância no agravamento de seu quadro de adoecimento. O fenômeno do assédio moral esteve presente ao longo dessa trajetória profissional, com diferentes manifestações, ora na imposição de tarefas duvidosas, que estaria no campo da improbidade administrativa, ao ter que fazer campanha eleitoral no espaço da escola, com pais e/ou responsáveis pelos alunos/as, conforme determinava a direção, ora, estando já doente emocionalmente, sendo desqualificada, ameaçada e exposta perante colegas pelo diretor da vez.

Situações de desrespeito por parte de diretores, colegas que sugeriam, dizendo: "você que é esperta", insinuando que era pura invenção minha o adoecimento, só por que não queria mais dar aula e ficar numa boa. Queria ser readaptada e trabalhar em outra função, desenvolvendo projetos interdisciplinares, auxiliando os/as demais colegas. Inclusive foi orientação de uma profissional de saúde psiquiátrica que também me sugeriu. Assim eu me via desrespeitada, assediada moralmente por colegas, pedagogas e principalmente direção, agravando ainda mais minha situação. Não queria deixar a

escola, nem a profissão! (PARTICIPANTE A)

Também o participante B, ao ser indagado sobre a relação com a direção, deixa transparecer receio em revelar situações de violência simbólica e psicológica às quais fora submetido. Transparece nuances de assédio moral velado e talvez não percebido pelo mesmo como algo errado e prejudicial na sua vida, no seu desempenho profissional e de demais colegas.

É possível inferir que, de todas as formas de violência, a simbólica é a que mais afeta os aspectos socioemocionais no campo intrapsíquico. Desencadeia na vítima memórias de situações que reduzem a autoestima, o senso de auto eficácia e auto realização. Trata-se de uma energia negativa que perpassa o processo assimilativo das estruturas cognitivas, fortalecendo a metacognição e retroalimentando a angústia e o sofrimento causados pelo olhar de reprovação de pessoas cujos os laços de familiaridade foram construídos ao longo de anos de trabalho.

6.4 NÚCLEO 4: O ADOECIMENTO DOCENTE

Ao serem indagados sobre o contrato de trabalho, no início da carreira, ambos os participantes afirmaram ter tido um contrato baseado no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT. Para o contrato ser firmado era necessário antes passar por um teste seletivo. Era feito um registro em carteira, fato documental que melhor endossava a exigência de comprovação de experiência pela iniciativa privada.

Era um contrato bem precário no início, que era chamado de "remendão", pejorativamente, pois éramos obrigados a pegar qualquer matéria que sobrasse na distribuição de aulas. Passava, por vezes, numa fila um dia todo para "pegar" apenas quatro aulas. Existia um teste seletivo ainda por cima para poder pegar aula e ainda poderia perder as aulas para um professor Padrão que chegasse à escola (Participante A)

A organização dos/as trabalhadores/as em educação no Paraná, no Brasil e em outros países têm como uma das pautas trabalhistas melhores condições de trabalho e, por conseguinte, isso passa por adequado contrato de trabalho, seguro e com possibilidades de avanço na carreira, estabilidade, remuneração digna, atendimento de saúde, entre outros direitos conquistados.

A falta de estabilidade no trabalho e a necessidade de completar a carga horária de aulas em mais de um estabelecimento de ensino, presente nas falas de ambos os participantes, é ainda hoje uma realidade na vida de inúmeros/as professores/as que atuam nas escolas do Paraná, marcadamente no início da carreira. O contrato de trabalho, no início das carreiras, era muito ruim e resultou em que o/a participante atuasse em mais de uma escola, indo de uma para outra, repercutindo na qualidade do trabalho prestado, com distorções entre os resultados esperados e os obtidos na vida dos/as alunos/as. Para garantir as aulas a cada ano, antes do contrato definitivo, os/as professores/as vivenciavam situações de estresse que, muitas vezes, poderiam durar o dia todo e entrar pela noite adentro.

E a gente era obrigado a pegar qualquer matéria que sobrasse na distribuição de aulas. Ficava todo início de ano numa fila um dia todo para conseguir algumas poucas aulas, de qualquer matéria que sobrasse dos professores “padrões”. Não tinha muitos direitos, nem vale transporte existia e nem hora atividade, por isso levava muito trabalho para casa, andando de ônibus, com horários difíceis e muito demorados. Por exemplo, saía de um colégio às 12:20 h no Cabral para iniciar às 13 h em outro em Colombo, onde chegava 12:55 h, 5 minutos para almoço e organizar o material e iniciar a aula. Às vezes só engolia alguma coisa e o pior é que nem tinha lanche direito nas escolas, o que tinha era uma bolachinha, uma laranja. Café não tinha, acabava fazendo vaquinha para tudo (PARTICIPANTE B).

Esse depoimento, certamente, ecoa a vivência de uma legião de professores/as que passaram e ainda passam por semelhante realidade trabalho precarizado, numa relação de violência oficializada pelas políticas públicas, que agride física e simbolicamente a existência humana, repercutindo em mais adoecimento docente.

Atuar em uma única escola, após o contrato efetivo, foi citado pelos participantes como elemento significativo em suas vidas, com positivas repercussões. A segurança e certeza de “ter” a garantia das aulas no início do ano reflete em mais qualidade de vida do/a professor/a e nos resultados esperados na qualidade do ensino da escola. Projetos mais duradouros e consistentes podem ser implementados tendo a escola um quadro de professores/as efetivos.

No entanto, dadas as condições normalmente precárias do trabalho docente, ele se torna um fardo pesado, o/a professor/a adoecce com mais frequência e a realização profissional se distancia do horizonte de expectativas dos/as

trabalhadores/as da educação, culminando com o adoecimento psíquico. Outros sinais da sobrecarga de trabalho docente e suas condições inadequadas resultam nos sintomas osteomusculares e, como consequência, os afastamentos para seu tratamento, o que afeta também a vida dos/as alunos/as que ficam períodos sem aula, ou, a cada tempo, precisam se adaptar a outros modos de ensino de professores/as substitutos durante ao longo do ano.

Os participantes evidenciam sua compreensão a respeito das violações de direitos fundamentais da escola, enquanto instituição, garantidos na Constituição brasileira e que são negligenciados pelo próprio Estado, que deveria ser o guardião zeloso do amplo cumprimento das Leis. Respostas sobre condições muito ruins das escolas onde trabalharam, constitui a amostra de muitas outras pelo Estado afora. Imaginar uma escola no frio do inverno do Paraná, com temperaturas chegando, muitas vezes abaixo de dez graus *celsius* e suas consequências na vida do/a professor/a e dos/as alunos/as, é fácil para o magistério do Estado. As doenças brônquio-respiratórias agravadas e o reflexo nas condições de aprendizagem não devem ser também desconsideradas.

Os participantes falam sobre o grande número de alunos/as por turma, o que reflete na qualidade do trabalho docente e na distorção entre os resultados de aprendizagem esperados e os obtidos. O número de alunos por turma define procedimentos de ensino, a necessidade do uso de recursos, as condições de aprendizagem, o comportamento do/a professor/a, em especial, o uso da voz, recurso essencial da profissão docente. Muitos são os afastamentos de professores/as do trabalho por adoecimento causado pelo uso excessivo e inadequado da voz, gerando *stress* precoce nas cordas vocais, ocasionando lesões e, em muitos casos, aposentadorias e readaptações definitivas.

Relativo ao adoecimento docente, os participantes evidenciaram as violações de direitos que comprometem a saúde mental dos/as professores/as, além de refletir no baixo rendimento escolar dos/as estudantes. Também citam a questão da indisciplina como uma das causas da baixa qualidade da educação, sofrimento e adoecimento docente, embora relatem que no início de suas carreiras havia menos indisciplina do que ouvem falar agora. “As dificuldades eram muitas: a falta de apoio pedagógico, indisciplina, recursos precários ou indisponíveis para fazermos um trabalho melhor” (Participante B).

O tema indisciplina aparece relacionado às condições inadequadas de trabalho e da precária infraestrutura, como por exemplo, a iluminação no período noturno, facilitando atos de pichações, uso de drogas e outros comportamentos característicos de vandalismo, deteriorando ainda mais as condições do espaço escolar. Que a indisciplina é uma atitude que pode migrar para uma situação de violência é fato, mas há a necessidade de melhor compreensão sobre sua causa geradora, em especial a organização do espaço escolar e a manifestação das relações interpessoais nesses espaços. Assim, se a indisciplina é fruto de ambientes inadequados das salas de aula, superlotadas, escuras, mal ventiladas, frias ou quentes demais, relações conflitantes, sob a responsabilidades de gestores autoritários e arrogantes, bem como de professoras/es que não souberam exercer sua liderança profissional, pode ser mais um fator relevante no processo de adoecimento da/o professora/or.

Os participantes trazem para a reflexão um aspecto interessante da chamada violência estrutural, que começa bem antes da sala de aula e diz respeito à construção das escolas. A escola é um microssistema onde alunos/as e professores/as passam importante tempo de suas vidas e que, portanto, deve seguir normas de ergonomia e da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, garantindo a acessibilidade e as condições adequadas de permanência e uso dos materiais. No relato da participante A, é possível identificar como uma das causas de seu adoecimento físico, às inúmeras e inevitáveis subidas e descidas pelas escadarias, dos três pavimentos do colégio onde atuava até se aposentar, durante anos.

O mesmo projeto de uma estrutura escolar que é repetida em muitos municípios, objetivando menos gastos com plantas e projetos arquitetônico, sem ser pensado a partir das reais necessidades humanas de seus/suas usuários/as e das características climáticas do lugar e região. A Lei da acessibilidade¹⁹ e a CF/1988

¹⁹ Lei da Acessibilidade. LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso. Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm (Acessado em 29 de junho de 2015).

preveem a retirada de barreiras arquitetônicas, para garantir a inclusão de todos/as na escola e demais ambientes públicos e privados, mas a realidade verificada é outra. Na maioria dos espaços públicos e, entre eles, os mais negligenciados são os escolares. Os participantes passam a ser porta vozes de tantos outros/as trabalhadores/as da educação, bem como alunos/as, com mobilidade reduzida definitiva, ou temporária que, cotidianamente, convivem com as dificuldades de locomoção em escolas sem rampas de acesso e elevadores, violando o direito constitucional de ir e vir e de acesso aos bens culturais, de educação, esporte e lazer. O constrangimento frente a situações que poderiam ser evitadas reforça a baixa autoestima, o baixo autoconceito e, por conseguinte, cria vulnerabilidades para diferentes formas de adoecimento.

Os dados também mostram que, nos contratos iniciais os participantes não dispunham ainda da hora atividade. A hora atividade é uma importante conquista da categoria docente em prol da minimização da sobrecarga de aulas e trabalhos decorrentes da função docente (preparo de aulas, corrigir trabalhos, elaboração e correção de avaliações)

A falta de hora atividade acabava me sobrecarregando bastante, como disse, inclusive nos finais de semana, pois levava muito trabalho para casa e mesmo quando tinha filhas pequenas deixava de ficar brincando com elas para trabalhar, perdendo até feriados (Participante B)

A implementação da mesma (hora atividade) foi fruto de décadas de reivindicações pela classe do magistério público estadual, muitas vezes fazendo uso de movimentos de paralisações, mobilizações e greves. Foram momentos cujos resultados trouxeram vitórias sem, no entanto, esquecer os conflitos, angústias e desgaste nas relações interpessoais e institucionais que acabam por somar-se aos fatores efetivos de adoecimento. Com o PSPN, de 2008, foi aprovado os 33% de hora atividade para todos as/os docentes de estados e municípios, mas ainda se está longe desse direito para todos e para todas.

Os participantes falaram sobre os fatores que contribuíram para o processo de aposentadoria precoce, entre eles as condições para exercer o trabalho, desde o início da carreira. O início foi marcado pelo cansaço e sobrecarga de atividades

dentro e fora da escola. “Posso dizer que foram as dificuldades para trabalhar, a falta de condições de trabalho, desde o início da carreira que contribuíram aos poucos para o meu adoecimento”. (Participante B)

A entrevista, muitas vezes interpretada pelo pesquisador como um desabafo da/o participante, ao mesmo tempo que revela o cansaço e a sensação de impotência, a falta de perspectivas nos resultados efetivos de seu trabalho, mostra o quanto ainda estão vivos, enquanto profissionais, sem, no entanto, desejar retornar às condições efetivas do magistério.

Sobre o adoecimento, além das violações de direitos que o desencadeiam, o comportamento de colegas, equipe pedagógica e diretor/a reforçam o clima escolar e as relações interpessoais de respeito como importantes fatores de saúde mental das/dos professoras/es.

Quando me encontrava doente emocionalmente, a cada licença que pegava, ao apresentar-me na escola sofria horrores, com olhares desconfiados e falas maldosas de colegas, pedagogas e direção. Recebia ameaças do diretor que sempre me expunha perante os/as colegas e alunos, dizendo que ia mandar minhas faltas e me colocar à disposição da SEED, durante o período em que fui afastada por força de uma liminar que obtive através de um advogado particular. Ressalto que fui obrigada a contratar advogado particular, devido ao tratamento desumano e desrespeitoso de alguns profissionais do DIMS, que me tratavam com desconfiança sobre meu adoecimento, dando a entender que era apenas "corpo mole" para não dar aula. Chegaram ao ponto de telefonar para minha médica psiquiatra para confirmar a respeito do meu diagnóstico e se realmente estava doente. Mandaram carta para o DETRAN, solicitando a suspensão da minha carteira de habilitação. A cada dois anos tenho que apresentar um laudo médico para a renovação. (PARTICIPANTE A)

Relatos como esse se constituem em dados importantes de estudo de caso e revelam a necessidade da escola democrática, participativa, dialógica e solidária para a erradicação de situações de violências, bem como de situação de rememoração de conflitos interpessoais que segregam, separam, discriminam e adoecem. A violência estrutural da/na escola acaba favorecendo todas as demais formas de violências outras (violência doméstica, uso, abuso e tráfico de drogas, preconceitos, assédio e tantas outras).

Dessa forma as violências provocadas por condições físicas, emocionais e psicológicas desgastantes no trabalho, os conflitos interpessoais mal resolvidos, refletidos, principalmente pelas formas de assédio moral, geram tensão emocional e estresses crônicos no exercício docente, com um mal-estar da profissão de forma

contínua. Ficou evidente que, nos últimos anos de exercício profissional, a insatisfação e surgimento dos primeiros sinais e sintomas do adoecimento precoce resultaram em atitudes negativas, como ausências no trabalho repetidas vezes, agressividade em sala de aula com alunos e colegas, isolamento, mau-humor sem motivos aparentes, irritação constante, dificuldades de manter a concentração, lapsos de memória, ansiedade, transtorno de pânico, depressão, pessimismo constante, desmaios e baixa autoestima. Essas considerações se fortalecem com o desencanto pela profissão e abandono de outras possibilidades no campo laboral, como expressa um dos participantes.

Não. Me desencantei com a profissão e acabei desistindo de trabalhar como professor. Eu até tinha sonhos: como sou bem religioso até desejava ser velado na escola, após minha morte. Ao iniciar fiz muitos planos para um período muito maior de trabalho. Apesar de ainda ter muita disposição e energia, não consigo mais usá-la para atuar na escola. Desisti mesmo de ser professor. Trabalhei o suficiente pelo que recebo, mas deveria ser mais valorizado. (Participante B)

As palavras revelam frustrações de sonhos e planos, representando o que aconteceu e acontece com tantos/as outros/as professores/as da escola pública do estado do Paraná. A desistência da profissão, nesse estudo de caso, traz também a desistência de si, mesmo tendo a consciência de que ainda pode fazer muitas outras coisas. A impossibilidade de readaptação e a situação de invalidez da participante A ilustra o agravamento do adoecimento quando a aposentadoria não se encontra respaldada em políticas públicas humanizadoras e de valorização das experiências que constituem a história do magistério no Estado.

Com toda certeza trouxe. Emocional, pois carrego o peso semântico da palavra "inválida" para o trabalho, o que me impede de ter registro em carteira em outra função, pois devido ao salário que recebo atualmente, encontro-me endividada, com menor poder aquisitivo, por isso já tenho procurado outra atividade para complementar a renda e não posso. Perdi, em relação ao meu salário último da ativa, em torno de dois mil reais, quase 20% dos meus rendimentos. As consequências são inúmeras, dentre elas estou sendo obrigada a vender o meu imóvel e voltar a pagar aluguel, pois não estou conseguindo pagar mais as prestações. Estou pagando mais de um empréstimo e fui obrigada a vender objetos de casa, tais como televisão, smarhfone, entre outros objetos para pagar dívidas. Meu padrão de vida caiu visivelmente. (PARTICIPANTE A).

O prejuízo econômico é enorme e repercute na autoestima do/a professor/a e em mais sofrimento emocional. Para ambos participantes o prejuízo financeiro mensal, somados os valores individuais, passam de cinco mil reais, o que para o governo representa economia, podendo contratar mais de dois professores/as só com esse montante. Não interessa se o/a professor/a carregará o peso semântico da palavra inválido/a, mesmo estando apto/a a exercer outra função! Aposentar por invalidez é lucro para o governo. Verbaliza uma participante: “Agora eu pergunto aquele profissional do DIMS e aquele professor que achavam que era "corpo mole" para não trabalhar, se faria tudo isto e sofreria o que estou sofrendo se realmente não estivesse doente? ” (Participante A). É a lógica do mercado econômico imperando, sem levar em conta a vida do/a trabalhador/a, prejudicada *ad infinito*.

6.5 NÚCLEO 5: A PREVENÇÃO DO ADOECIMENTO

Assim como a aposentadoria é um evento importante na vida dos/as trabalhadores/as, muitas vezes planejada e esperada como um prêmio ou coroação de uma fase produtiva da vida, para as pessoas que a antecipam, compulsoriamente, em decorrência de situações traumáticas, como o é o adoecimento precoce decorrente de condições desfavoráveis ao exercício profissional, a aposentadoria pode se caracterizar como uma marca de exclusão e de sofrimento. Sentindo-se desrespeitado/a, assediado/a moralmente por colegas, pedagogo/a, direção, o desinteresse e indisciplina de alguns/as estudantes, além das condições degradantes de trabalho, o cansaço e a sensação de impotência tomam conta e a doença se instala. A ausência de apoio e estrutura do Estado somam-se “à violência do desrespeito sofrido principalmente nos últimos anos”.

A pesquisa evidencia que o adoecimento é consequência de anos de trabalho, podendo ser considerada sua origem o início da própria carreira. Os participantes se preparam durante anos de sua vida para o exercício profissional, investem recursos de toda a ordem para a conquista do exercício pleno da carreira e, no início da profissão ainda não têm ciência de que esse processo laboral coincide com o início também de seu adoecimento. Um dos participantes da pesquisa expressa a busca de compreensão dessa dinâmica. “Ainda estou tentando entender, mas foi o meu adoecimento com epilepsia emocional, resultado de muito sofrimento e desrespeito em relação ao trabalho de professor (Participante B)”.

O Governo Estadual, frente à aposentadoria precoce, não reconhece o nexo causal entre a mesma e as condições aviltantes de trabalho a que os/as docentes vêm sendo submetidos/as. Além disso, as regras de aposentadoria construídas ao longo dos anos corroboram com o agravamento das condições de vida dos profissionais do serviço público que se aposentam sem atingir todos os níveis da carreira, como é o caso dos docentes, participantes da pesquisa que dá suporte a essa dissertação. O impacto financeiro é grande e fator relevante na manutenção e agravamento do quadro de saúde mental.

Perdi em relação ao meu salário último da ativa, em torno de dois mil reais, quase 20% dos meus rendimentos. As consequências são inúmeras, dentre elas estou sendo obrigada a vender o meu imóvel e voltar a pagar aluguel, pois não estou mais conseguindo pagar as prestações. Estou pagando mais de um empréstimo e fui obrigada a vender objetos de casa, tais como televisão, *smathfone*, entre outros objetos para pagar dívidas. Meu padrão de vida caiu visivelmente. Ainda poderia avançar financeiramente até a última classe do nível III da carreira, em apenas mais dois anos de trabalho, o que representaria um ganho de mais uns três mil reais até o final, aposentando-me por tempo de serviço. (Participante A)

O prejuízo é tanto psicológico como financeiro, pois hoje eu poderia estar ganhando uns dois mil à mais e aposentaria com esse salário um pouco melhor. Dessa forma esse valor a menos é prejuízo para toda a minha vida. (Participante B).

Neste sentido, justifica-se a necessidade permanente de debate e mais formação a ser ofertada para professores/as que exercem cargos de direção, ampliando o conhecimento sobre a importância do exercício democrático do poder na escola, mais horizontalizada, o que deverá gerar um ambiente harmônico e menos hostil, cuja atuação profissional de todos/as seja prazerosa, com menos possibilidades de adoecimento, cujo processo de prevenção inicie com o acolhimento institucional de qualidade e pautado no respeito, na multiculturalidade e no reconhecimento dos direitos humanos universais.

Diante dos relatos dos participantes, no que se refere às condições de trabalho e prevenção do adoecimento, verifica-se que não basta apenas ter um excelente PCCV para o/a professor/a se sentir realizado/a no exercício profissional. É necessário avançar na totalidade de elementos essenciais para um bom funcionamento da escola, incluindo todas as possíveis condições materiais

necessárias, que vão do simples giz, às quadras poliesportivas cobertas, bem como o acesso às últimas tecnologias da informação, comunicação e avanços pedagógicos. Os participantes afirmaram serem mais ouvidos e com autoridade e *status*, após a efetivação na carreira. Se isso é válido para as relações no âmbito da escola, o mesmo não se tem evidenciado nas relações com os gestores públicos.

Não se pode ainda falar que possa haver uma prevenção do adoecimento docente, pois o sistema de saúde que atende aos profissionais da educação está deixando muito a desejar. Sequer há um atendimento especializado para a prevenção e o tratamento de doenças em decorrência da ocupação profissional. O/a professor/a recorre ao Sistema Único de Saúde ou, quando pode, paga seu tratamento particular, tendo em vista que pode levar meses para conseguir uma consulta médica.

A ausência de programas de formação permanente sobre temas relevantes na educação, como por exemplo o fenômeno das violências, suas implicações e possíveis causas geradoras, aparece nas entrevistas como importante fator de prevenção do adoecimento. É perceptível, nas falas dos participantes que sofreram as violências no espaço escolar, as dificuldades do apoio institucional para a permanência no exercício docente, bem como identificar políticas anteriores de prevenção ao adoecimento, principalmente o psíquico. Assim, um dos passos elementares é a diferenciação das manifestações de violências escolares, como ponto de partida imprescindível para a efetiva e eficiente proposta de intervenção e prevenção.

Nesse sentido, os participantes sugerem a disponibilidade de profissionais psiquiatras, psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo, não só para a reabilitação de doenças psicossomáticas mas, principalmente, a prevenção de doenças como a Síndrome de burn-out, depressão e síndrome do pânico. Além disso, recomendam melhorar a estrutura das escolas, investir em materiais tecnológicos para alunos/as e professores/as, incentivo para a formação permanente de professores/as, resolução de conflitos, valorização docente com investimento em melhores salários e condições dignas de trabalho, diálogo constante e diminuir o número de alunos por turma evitando os desgastes dessa relação complexa.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa para esses estudos problematizou quais aspectos da violência estrutural intensificam o acometimento em professores/as de patologias psíquicas. Como objetivo geral, foi proposto estudar com maior profundidade os múltiplos determinantes que contribuem para os crescentes índices de professores/as afastados e aposentados precocemente em decorrência de doenças ocupacionais. Primou por uma busca imprescindível de causas, limites e possibilidades que revelem caminhos para se compreender de forma mais elucidativa os fenômenos macrossistêmicos adversos à saúde do/a professor/a, bem como propor ações interventivas que possam reduzir os danos e os índices de afastamentos e aposentadorias precoces.

Especialmente na cidade e nas regiões metropolitanas de Curitiba, fica evidente em vários microssistemas os efeitos do macrossistema no qual se reflete a violência estrutural na qualidade de vida do profissional que atua na educação. A bidirecionalidade do desenvolvimento humano afeta, por conseguinte, os/as educandos/as em constante interação com os/as professores/as. Ora se resta ao/a professor/a apenas a voz para expor o conteúdo, o giz e o quadro danificado, a repetição dos métodos e dos instrumentos didáticos e pedagógicos causam o tédio da monotonia. A desmotivação para o ensino que vai se tornando mecanizado e robotizado contagia aos/às estudantes, provocando um fenômeno cíclico de sensações monótonas e enfadonhas.

O exossistema que o/a estudante traz implícito em suas atitudes, os valores éticos e morais de seu *modus vivendis*, constituem o *ethos cultural* dos microssistemas dos quais ele é oriundo. No caso das regiões metropolitanas, inúmeros são os contextos de vulnerabilidade social e econômica que contribuem para a edificação humana de milhares de alunos/as cujo referencial de construção da cidadania pode ser a escola. Os/as professores/as vivenciam juntamente com os/as educandos/as as representações dos exossistemas que seus familiares trazem para o âmbito familiar. As situações que ocorrem no campo de atuação profissional dos pais, tios, avós e irmão/as dos/as alunos/as são compartilhadas direta ou indiretamente com todas as pessoas no ato da interação social.

Assim, os/as professores/as e demais profissionais presentes na escola também experienciam os valores subjetivos dos/as colegas da vizinhança, das

lideranças religiosas, dos/as profissionais da área da saúde, da rede de proteção, enfim, dos vários microssistemas que compõem o mesossistema com os quais cada educando/a interage em suas interações com os diversos ambientes pelos quais transita ecologicamente, modificando a si e às demais pessoas em interação.

A precarização das condições de trabalho, a falta de instrumentos pedagógicos que auxiliem nos métodos de ensino, são apenas alguns dos insumos necessários para uma aula na qual o senso de autoeficácia, autoestima e realização profissional fiquem comprometidos.

Dentre os objetivos específicos, propôs-se identificar as formas de violência estrutural que desencadeiam o adoecimento do/a professor/a. É importante frisar que a falta de políticas públicas e de investimentos na estrutura predial dos estabelecimentos de ensino, na construção de quadras poliesportiva, de Laboratórios de Física, Ciências, Química e Biologia, a falta de manutenção dos aparelhos de TV multimídia, de computadores em funcionamento, de Datashow, lousa interativa, rádio, aparelhos de CD, dentre outros, são algumas problematizações a pautar a agenda de políticas públicas permanentes para a educação.

Esses estudos também se propuseram a investigar as patologias psíquicas mais comuns à profissão docente. Verificou-se que a falta dos recursos potencializada com as condições desfavoráveis dos exossistemas, mesossistemas e microssistemas levam o/a docente a uma busca incessante por soluções de problemas que lhe gera a sensação de impotência, pois são problemas que ultrapassam o microssistema escolar, estão além dos muros da escola, provocados predominantemente pela má gestão dos macrossistemas de cada região. Dentre eles, afetam os processos de ensino e aprendizagem o desemprego dos familiares dos/as alunos/as, a busca pela sobrevivência por meio do comércio ilícito, o aliciamento para a prostituição e para o tráfico de drogas e armas, o fácil acesso às drogas e a busca delas como possibilidade de lazer e entretenimento, as violências domésticas, físicas, psicológicas, a falta de apoio psicossocial à drogadição e a outras demandas, a precarização do Sistema Único de Saúde verificada na falta de médicos e profissionais da saúde para atender nos postos de saúde localizados próximos à residência dos/as alunos/as. A sensação de insegurança, ruas mal iluminadas, dentre tantas outras adversidades vivenciadas em contextos de extrema vulnerabilidade social e econômica.

Apesar de uma dedicação intensa à educação, não havendo a possibilidade de apoiar os/as educandos/as para a solução de tantos problemas e ainda garantir-lhes direito de acesso aos saberes historicamente construídos para que possam ter uma formação integral e integrada, voltada para práticas de civilidade humanizadas de respeito aos direitos humanos e à diversidade humana, vem então a exaustão, o esquecer-se de si para pensar no/a outro/a e em suas demandas, a vontade de se isolar, a fuga dos conflitos, o aumento da irritabilidade, a depressão, a desesperança, o absenteísmo, a desistência de participar das discussões pertinentes à organização do trabalho pedagógico, o presenteísmo, o ato de cumprir com os horários e entrega dos planejamentos no tempo solicitado, porém desenvolvendo um trabalho engessado, fruto de uma formação histórica, extremamente conteudista, concebida por meio dos parâmetros da racionalidade técnico-científica. Os sintomas que originam as doenças psíquicas como o *burn-out*, a síndrome do pânico, o stress exacerbado e levam a outras patologias físicas, conforme as mencionadas pelos participantes até o afastamento da profissão.

Faz-se necessário ampliar o espectro da visão para se compreender o papel profissional a ser desempenhado pelos/as professores/as enquanto pessoas que, assim como todos os demais profissionais, também são sujeitos de direitos ao lazer, à convivência familiar comunitária e obrigatória, a levar uma vida digna com possibilidades de acertos e erros humanos. A reflexão sobre a multidimensionalidade do ato de educar requer o reconhecimento sobre a pluralidade de protagonistas sociais que precisam atuar em conjunto para dar conta da complexidade imbricada no fenômeno educativo. Isso requer o olhar aprofundado sobre a dinâmica das relações humanas constantemente alteradas pela revolução das tecnologias, do universo multimidiático, dos artefatos digitais inovados a cada dia e que muitos são melhor compreendidos e utilizados pelas novas gerações, que estabelece com o/a professor/a uma relação dialética de aprendizagem. Reconfigurar o olhar sobre este/a aluno/a é também um princípio educativo que poderá refletir no ambiente docente mais harmônico e com menos adoecimento.

O tratamento dispensado aos/as professores/as não deve ser limitado somente à questão governamental, mas também às relações interpessoais e aos encaminhamentos pedagógicos diferenciados em cada escola. Tudo isso faz muita diferença no trabalho docente, contribuindo para a prevenção do adoecimento ou desenvolvimento profissional, mesmo com os desafios da docência. A pesquisa de

Codo (1999), feita com 52000 professores/as de 1440 escolas, de 27 estados do Brasil, evidenciou que um em cada quatro educadores/as sofre de exaustão emocional. Também revelou que 90% estavam satisfeitos e comprometidos com o seu trabalho. A pesquisa mostra a relação de comprometimento profissional elevada por parte dos/as professores/as que, mesmo nas longas greves, demonstram esse sentimento permanente de construção de uma escola melhor, humanizadora, com realização profissional e tendo como fim último uma educação de qualidade para todos/as alunos/as.

Dessa forma, associar a valorização da profissionalização docente às demais demandas presentes na sociedade contemporânea requer leituras reflexivas sobre como as causas retroagem sobre os efeitos ciclicamente e se retroalimentam, conforme propõe a teoria da complexidade.

A escola muitas vezes não tem pedagogos/as em número o suficiente para substituir o/a professor/a, encaminhar atividades aos/às alunos/as, também não conta com professores/as substitutos/as, os/as alunos/as se agitam ao ficarem sem atividades direcionadas. Em muitos colégios, não há espaços disponibilizados para que fiquem “ociosos”, então o caos se autoamplifica quando se verifica que certos dias chegam a faltar além dos/as professoras/as afastadas/as, outros/as profissionais por problemas de saúde, com atestados de um, dois, três, quinze, trinta dias... É este o contexto, visto sinteticamente, onde é desenvolvida a pesquisa sobre a Violência Estrutural e trabalho docente.

O tratamento desumano com o servidor público se justifica na fala de alguns profissionais que atuam na DIMS quando ilustram exemplos de casos nos quais ocorre uma situação de deturpação ética por parte de alguns trabalhadores/as, quando apresentam atestados médicos falsificados referentes a situações de adoecimento e/ou acidente. Se isso efetivamente ocorre, obviamente deve ser investigadas e tomadas as devidas providências legais pelas autoridades competentes. Não se justifica tomar a parte pelo todo e tratar de forma desrespeitosa todos/as devido a certas atitudes reprováveis de pouquíssimas pessoas.

Urge ampliar os recursos materiais em todas as escolas, possibilitar assim melhor qualidade no trabalho, com escolas com estrutura melhor, que ofereçam instrumentos pedagógicos para o/a professor/a e alunos/as. Mais incentivo para os/as professores/a estudarem, continuarem buscando formação, na área de

atuação e sobre outros temas necessários para um melhor desempenho profissional.

Nos relatos, o participante e a participante disseram que seria importante ter mais formação específica para ajudar o/a professor/a a enfrentar e resolver melhor os conflitos que geram mais estresse e adoecimento. O respeito à hora atividade e sua ampliação constituem importantíssimos fatores de melhorias das condições de trabalho, pois constituiriam algumas das possibilidades de prevenção do adoecimento precoce.

A pesquisa bibliográfica e análise dos dados coletados nas entrevistas, bem como nos estudos de casos têm revelado algo que na mídia e nos debates sociais já é lugar comum, ou seja: a deterioração do trabalho docente ao longo do tempo. As condições materiais continuam precarizadas de forma contínua. Ainda há muito a se investir na educação para que os/as professores/as possam transformar ideias em ações concretas, na dinamização de aulas mais atrativas nas quais se utilizem recursos tecnológicos como computadores com acesso à Internet, lousas interativas, dentre outros artefatos midiáticos audiovisuais.

O descaso e desprezo com os/as professores/as são submetidos quando recorrem à DIMS é uma manifestação evidente da violência que permeia a estrutura de organização do sistema educacional do estado, há décadas, violando direitos humanos, com práticas de assédio moral coletivo imposto, negligentemente, a um grande número de trabalhadores/as da educação. Não bastasse a violência do assédio moral coletivo da estrutura de governo, nas escolas os/as professores/as também sofrem com relações injustas, desgastantes, pautadas em abusos de poder e autoritarismos centralizadores de gestores/as.

Cabe ressaltar que incrementa os elementos que constituem a violência estrutural ações governamentais como o aumento de alunos/as por turma, mesmo nas séries iniciais e a escassez de recursos para a educação especial. O desrespeito, a desvalorização do magistério comparativamente às demais categorias funcionais. O assédio moral, como uma forma perversa de relação hierárquica, que desumaniza e adoce silenciosamente diariamente inúmeros professores/as, entre outros/as trabalhadores/as que o sofre. Na dissertação foram debatidas as três formas de assédio moral: a *descendente* – do líder sobre os/as subordinados/as; a horizontal – entre colegas – e a *ascendente* – dos/as subordinados/as contra o/a

líder. Nos casos estudados, percebe-se que o assédio descendente, de chefias, é mais preponderante e tem causado os maiores malefícios.

O assédio moral descendente tem sido praticado de tal forma tão desrespeitosa e com armas sórdidas, por meio de atitudes tão truculentas que a categoria de professores/as do Estado jamais havia sofrido. As consequências podem ser aumento do número de afastamentos, desistência da profissão e a solicitação precoce de aposentadorias, sem completar o tempo de contribuição e avanço de todos os níveis na carreira.

Outros elementos percebidos na pesquisa e entrevistas revelam que as condições econômicas do país, bem como o aumento das violências, contribuíram para diminuição da capacidade laboral do/a professor/a, desencadeando em doenças psicossomáticas e mentais, propiciando, muitas vezes, a interrupção da carreira precocemente, com a aposentadoria. Estes fatos proporcionam perdas financeiras, emocionais, psicológicas e laborais, de ordem pessoal, familiar e social.

Os resultados da pesquisa apresentada anteriormente na qual o Brasil aparece em penúltimo lugar, entre vinte um países, de todas as partes do mundo, pelo que analisamos e coletamos nas entrevistas não mudaram em quase nada. Isso se ratifica em matéria veiculada no jornal Gazeta do Povo²⁰, de Curitiba, no dia cinco de julho de dois mil e quinze, página quatro, no espaço “Vida e Cidadania”, o artigo: “Onda de greves expõe insatisfação de docentes. ” A matéria com base em dados de pesquisas da CNTE revela que no Paraná os salários de professores/as estão abaixo da média nacional. A reportagem ainda mostrou que em onze dos vinte e sete estados brasileiros a categoria docente entrou em greve no ano de dois mil e quinze. Sendo que a paralisação no Paraná foi uma das mais longas, em dois períodos e com mais desgastes, violências e desrespeito governamental.

Suscita indagações o fato de que outros estados com menor arrecadação, menor riqueza: Rondônia, Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte, por exemplo, conseguiram pagar integralmente o PSPN, o piso do magistério. Por outro lado, outros estados mais ricos, como é o caso do Paraná, não se respeita o piso e não se paga as progressões no tempo certo, como deveria fazer.

²⁰ Não é prática comum utilizar-se de textos jornalísticos nas pesquisas científicas que subsidiam uma dissertação, mas, dada a temática e a emergência dos fatos e notícias relacionadas ao tratamento desrespeitoso dispensados aos docentes em alguns Estados brasileiros neste início do ano de 2015, optamos por referenciar a notícia acima, pois a mesma ajuda a ratificar os dados e resultados apresentados nessa dissertação.

Cabe reiterar a importância da redução de alunos/os por turma, a ampliação de equipes de apoio nas escolas, a valorização financeira e profissional, direito à formação continuada, direito de participar efetivamente dos encaminhamentos pedagógicos e didáticos do processo de ensino aprendizagem, direito de escolha dos/as diretores/as das escolas, entre outros itens, que já são da pauta de reivindicação da categoria docente, que configuram como essenciais no combate às inúmeras formas de violência escolar, manifestada na violência estrutural, simbólica, assédio moral, refletindo em menos adoecimento profissional e, por conseguinte, aposentadorias precoces.

O quarto capítulo dessa dissertação trata da questão da violência com reflexões que se iniciam intituladas: *Três faces da violência dentro da escola*. As análises suscitadas ratificam o relato da participante A e do participante B, em muitas de suas narrativas. SCHILLING (2005) subdivide as considerações pertinentes às três faces em violência contra a escola, violência da escola e violência na escola. A manifestação dessa tríade da violência escolar está entrelaçada de tal forma que não é possível perceber seus efeitos separadamente sem interconexão com os demais.

A violência na escola se manifesta em agressões físicas, verbais, simbólicas, psicológicas, tais como as brigas entre alunos/as, xingamentos, puxões de cabelo, assédio sexual, entre outros; a violência contra a escola pode ser exemplificada por meio da pichação, do vidro quebrado, do abandono escolar e da evasão, pois ao se fecharem várias turmas como vem ocorrendo especialmente no período noturno, todos sofrem perdas salariais além da sensação de culpa pelo fracasso no campo educacional. A violência contra a escola pode ser verificada também na falta de materiais básicos para seu eficiente funcionamento. Cultura de múltiplas violências que compõe a organização humana e estrutural das escolas do/a participante da pesquisa e que se autoamplifica em inúmeras outras, podem contribuir, ao que tudo indica, para o adoecimento precoce de professores/as, demais trabalhadores/as da educação e alunos/as.

Assim é possível inferir que as melhorias e avanços reais, no que se refere à cultura de violência na escola, com ressonância na sociedade, acontecerá, desde que haja a participação efetiva de todos/as pessoas em desenvolvimento, que transitam no espaço escolar. O/a trabalhador/a precisa se fazer ouvir e fazer com que sejam respeitadas suas ideias e reflexões. PIMENTA (2006), defendendo o

aspecto epistémico da prática docente, argumenta que é preciso desenvolver nos novos professores/as o conhecimento; habilidades; atitudes, valores e a capacidade de investigar, acerca de todos os fenômenos da natureza humana e social, potencializando suas habilidades discursivas no enfrentamento dos desafios contemporâneos educacionais. Dessa forma o/a professo/a deve ser levado/a em conta nos debates, suas ideias e reflexões, respeitadas e valorizadas na implementação de quaisquer mudanças no campo educativo. Esse respeito e reconhecimento, enquanto intelectual crítico do campo educacional e a apropriação de recursos argumentativos, permitirá a atuação com maior proatividade nas resoluções dos conflitos no espaço escolar e em outros espaços, aumentando a resistência humana e profissional com menos adoecimento. Nas respostas dadas, nas entrevistas, pelos participantes da pesquisa, evidenciou-se uma maior satisfação e realização no momento da efetivação na carreira, quando eram mais ouvidos e respeitados, o que ratifica o argumento trazido por PIMENTA (2006), infere-se, assim, que pode ser uma das estratégias de prevenção possível para o adoecimento precoce na prática docente.

Há uma cultura de múltiplas e veladas formas violências que permeiam as relações humanas, nas escolas e na sociedade. Não ser ouvido/a ou respeitado/a, como intelectual proativo/a das mudanças necessárias no campo educacional e de toda a sociedade, tem sido recorrente violência praticada contra professores/as da rede pública do Estado do Paraná. Dessa forma a violência estrutural das escolas de atuação do/a participante da pesquisa contribuiu e continua contribuindo para o adoecimento precoce de professores/as, demais trabalhadores/as da educação e alunos/as. Essa cultura de violência só poderá ser alterada e ressignificada se ocorrer investimentos no processo formativo dos profissionais da educação para a construção de uma cultura voltada para a solução pacífica dos conflitos e para a paz, com a participação efetiva de todos/as pessoas em desenvolvimento que transitam no espaço escolar.

Os resultados encontrados nas falas dos participantes e respaldados nos referenciais teóricos apresentados demonstram a deterioração do trabalho docente ao longo do tempo. As condições materiais de trabalho, o aumento de alunos por turma, o desrespeito, a desvalorização do magistério comparativamente às demais categorias funcionais, o assédio moral, as condições econômicas do país, do Estado do Paraná e do contexto da pesquisa, bem como o aumento das violências,

contribuíram para diminuição da capacidade laboral do/a professor/a, desencadeando em doenças psicossomáticas e mentais, propiciando, muitas vezes, a interrupção da carreira precocemente, com a aposentadoria. Estes fatos proporcionam perdas financeiras, emocionais, psicológicas e laborais, de ordem pessoal, familiar e social.

Destaca-se, diante do quadro de adoecimento, verificado nas entrevistas e na revisão de literatura, a importância da formação inicial e continuada reflexiva e voltada para atender às reais necessidades sócio educacionais vigentes, que oportunize aos/às profissionais da educação o conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento humano, de forma a intensificar a qualidade de seu trabalho, sem perder de vista o papel transformador, garantindo-lhe o bem-estar necessário para atingir o mais alto nível previsto no plano de carreira.

Para finalizar essas discussões sobre adoecimento docente e/ou aposentadoria precoce, ainda devem ser ressaltadas as pautas que constam na agenda de luta da APP-Sindicato. Os componentes ilustrados ao longo desses estudos considerados adversos ao fenômeno educativo requerem uma atenção maior por parte de profissionais com competência para gerir recursos públicos. A categoria precisa se unir para sensibilizá-los com relação às demandas da educação, aos condicionantes adversos ao fenômeno educativo que cada vez mais vêm contribuindo com o aumento dos índices de professores e demais profissionais da educação, acometidos por doenças em decorrência das atividades laborais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Brasília: 2006.

ALVES, R. **Educação do olhar**. Revista Pais & Filhos, São Paulo, 16, mar. 2010. Disponível em: Acesso em: 20/03/2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARROYO, M. G. **“O trabalho humano disputa centralidade nos currículos”**. In.:____. **Currículo território e disputas**. Petrópolis. RJ. Vozes. 2011. P. 82-111.

ASINELLI-LUZ, A. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. In: **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador BA, Edições INPAZ, 2003.356p.Disponível em:

<http://www.londrinapazeando.org.br/downloads/livropnv/PNV-CulturadePaz-EstrategiasMapaseBussolas.pdf> Acesso em: 15/01/2015

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702003 Acesso em: 08/07/2015.

AZEVEDO, F. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script.. Acesso em: 06/07/2015.

BECKER, H.S. *et al.* **Elaboração e Apresentação de Trabalhos**. Blumenau: Acadêmica, 1999. (Páginas 65-76)

_____. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BARBOSA, Andreza. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BOULDING, E. **Las Mujeres y la Violencia**. In **La Violencia y Sus Causas**. p 265-279. Editorial UNESCO. Paris – França. 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. **Pacto pelo Ensino Médio Inovador**. – Brasília: MEC, 2014.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. (M. A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Trabalho originalmente publicado em 1979)

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**; tradução de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. – Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Il. 23.

BUENO, R. E.; XAVIER, A. A.; ASINELLILUZ, A. O uso da Internet e da TV Multimídia no ensino de Literatura em interface com Direitos Humanos: uma proposta multidisciplinar. In: **Salão e Feira de Iniciação Científica**, 2013, Canoas. **Salão e Feira de Iniciação Científica**, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

CABRAL, Jr. U. B. **Qualidade de vida no ambiente de trabalho de profissionais da educação**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

CAMPOS, J. **Onda de greves expõe insatisfação de docentes**. Curitiba PR. Jornal Gazeta do Povo do dia 05 de julho de 2015.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **O sujeito responsivo / ativo em Bakhtin e Lukács**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf> Acesso em: 21/01/2015.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CRUZ, K. H. **A educação em seu contexto histórico: desafios da educação pública brasileira frente ao terceiro milênio**. Disponível em: <http://www.webartigos.com> Acesso em: 09/02/2015.

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens sociais do auto regulação. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 123-149

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. 2 eds. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/> Acesso em: 08/11/2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO S. M.; ASSUNÇÃO, AD. AV. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf Acesso em 08/07/2015.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. **A prática à altura do sonho.** Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1016> . Acesso em: 06/06/2015

GENTIL, H. S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/177_183.pdf Acesso em: 30/01/2015.

GUSHIKEN, Y; HIRATA, T. **Processos de consumo cultural e midiático: imagem dos 'Otakus', do Japão ao mundo.** Intercom. Rev. Bras. Ciênc. Comun. vol.37 no.2 São Paulo jul. /Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442014000200133&lng=pt Acesso em: 05/06/2015.

LEVY, G. C. T. M. **Avaliação do índice de burn-out em professores.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132009000300004&script=sci_arttext Acesso em: 08/07/2015.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> . Acesso em: 06/07/2015.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias.** Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205%20-%20V4N1.htm>. Acesso em: 21/05/2014.

MARTINS, H.H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em: 18/06/2015.

MENDONÇA, N.A. de. **Pedagogia da humanização: A pedagogia humanista de Paulo Freire.** São Paulo: Paulus, 2008.

MALAGRIS, L. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. IN Lipp, M. **O stress do professor.** São Paulo: Papyrus, 2002

MINAYO, M. C. S. **Violência social sob a perspectiva da saúde pública.** Cad. Saúde Pública vol.10 suppl.1 Rio de Janeiro 1994 *On-line version* ISSN 1678-4464. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> (Acesso em 14/11/2015).

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, E. Introdução às jornadas temáticas. In: **JORNADAS Temáticas.** A religação dos saberes: o desafio do século XXI/idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução: Flávia Nascimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O método 6: ética.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NETO, O. C. MOREIRA, R. M. **A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural.** 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100004 (Acesso em 24 de novembro de 2015)

OIT. **Relatório sobre o mundo do trabalho.** Disponível em:

www.oitbrasil.org.br/content/relatório-sobre-o-mundo-do-trabalho-2008.

Acesso em: 05/06/2015.

OZELLA, S. **Pesquisar ou Construir Conhecimento. O Ensino da Pesquisa na Abordagem Sociohistórica.** In Ana M.B. Bock (org.). *A Perspectiva Sociohistórica na Formação em Psicologia.* Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2003, pp. 113-131

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: educando para as relações étnico-raciais.** Curitiba: SEED/PR, 2006.

PACIEVITCH, T. **Marquês de Pombal.** Disponível em:

<http://www.infoescola.com/biografias/marques-de-pombal/> (Acesso em: 06/06/2015).

_____. **História da educação e da pedagogia.** 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981.

PIMENTA, S.G. (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, R. A. **Educação, Complexidade e Pedagogia: uma dialogia compreensiva.** In: ALMEIDA, Cleide; PETRÁGLIA, Izabel (Org.). *Estudos de Complexidade 3.* São Paulo: Xamã, 2009, v. 03, p. 223-248.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum.** In: A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 71-97.

SALTINI, M. R.; VIDAL, AL. G.; SOBRINHO, AF. S. OL. **Políticas públicas de educação e precarização do trabalho em São Paulo: o abandono da profissão docente na rede pública estadual.** Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1395> Acesso em: 05/06/2015.

SAMPAIO, Carlos E. M. et al. **Estatísticas dos Professores no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan. / dez. 2002.

SILVA, R. R. D. **Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar.** Educação e Pesquisa vol.39 no.3 São Paulo Jul./Set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300009> Acesso em: 06/06/2015.

STIVAL, M. C. E. E. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf Acesso em: 21/01/2015.

SCHILLING, Flávia. **Sociedade da insegurança e violência na escola.** São Paulo: Editora Moderna, 2005.

SOUSA, R. **O professor ao longo do tempo.** Disponível em: <http://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm> (Acessado em: 24/05/2015).

SOUZA, J. R. S. **A relação entre as condições de trabalho e o adoecimento do trabalhador docente brasileiro.** Disponível em:

<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10790> Acesso em: 05/07/2015.

PENTEADO, R.Z. E PREREIRA, I. M. T. **Qualidade de vida e saúde vocal de professores.** Disponível: www.revistas.usp.br/rsp/article/viewFile/32219/34336 Acesso em: 08/07/2015.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, L. AN.; CARVALHO, F. M.; OLIVEIRA, N. F.; NETO, AN. M. S.; ARAÚJO, T. AR.; REIS, E. J. F. B.; DELCOR, N. S. **Associação entre distúrbios psíquicos e**

aspectos psicossociais do trabalho de professores. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/rsp/v40n5/ao-5230.pdf Acesso em: 05/06/2015.

TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. **Mestrado Profissional em Educação: uma experiência em teoria e prática de ensino** (CD-ROM). Anais do VII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. 7 a 9 de outubro de 2013. Gramado/RS. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2.^a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

XAVIER, A. A. GUELF, W. P. **Violência X Indisciplina X Rendimento Escolar**. 2012. Disponível em:

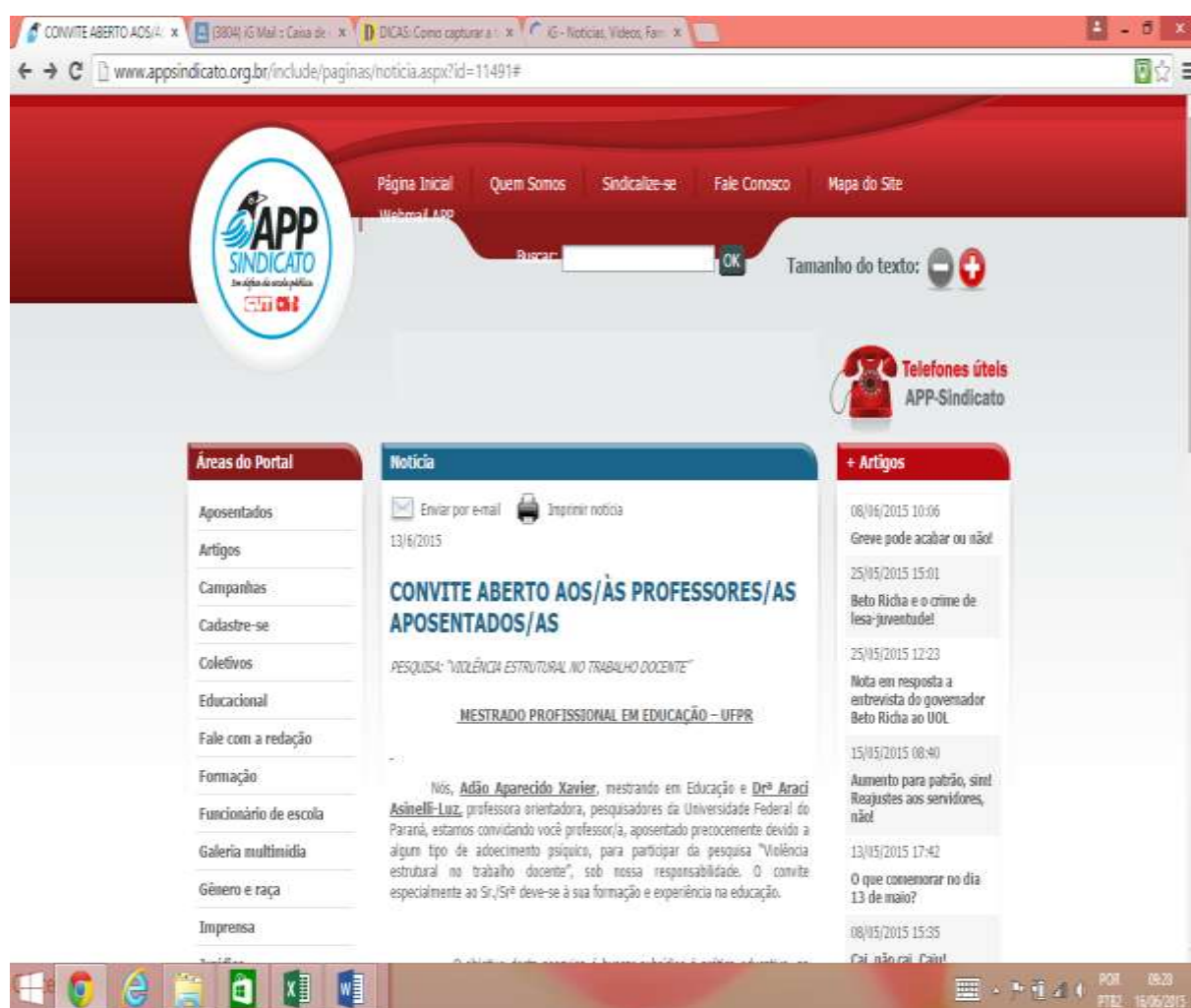
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1400-8.pdf> (Acesso em: 01/09/2014).

ZANIN, F. C.; FREITAS, J. A. R. & KÜNZLE, L. A.: **“Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR – SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente”**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1125969182.pdf> Acesso em: 29/12/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PUBLICAÇÃO DO CONVITE PARA INTERESSADOS/AS EM PARTICIPAR DA PESQUISA NO SITE DA APP-SINDICATO.



APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Adão Aparecido Xavier e Professora Dra. Araci Asinelli-Luz, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o/a professor(a) pertencente ao Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), atualmente aposentado(a) por problemas de saúde, a participar de um estudo intitulado “**Violência estrutural no trabalho docente**”. Pretende-se analisar as possíveis relações entre as condições de trabalho docente e os impactos na saúde que levam à aposentadoria precoce em decorrência de doenças ocupacionais.

- a) O objetivo desta pesquisa é verificar as condições de exercício do trabalho docente nas escolas estaduais do município de Colombo e a influência no adoecimento profissional e suas consequências, inclusive a aposentadoria precoce. Propor reflexões que possam contribuir para a redução de danos e a proposição de políticas públicas para o campo educacional.
- b) Caso o(a) Senhor(a) participe da pesquisa, será necessário coleta de dados através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou transcrita a seu critério.
- c) Para tanto, o(a) Senhor(a) poderá optar com relação ao local onde a pesquisa será realizada. Sugere-se que a mesma possa ser realizada na escola onde estava lotado(a) antes da aposentadoria, ou em sua própria residência, ou em outro local que considerar adequado e de fácil acesso. Deverá comparecer no local de sua escolha, de acordo com horário disponível, para iniciar-se a pesquisa, que poderá durar entre quarenta minutos a uma hora.
- d) É possível que o(a) Senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado a lembranças de situações que lhe causaram sofrimentos, adoecimento e afastamento da função docente.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: tristeza, irritação, lembranças desagradáveis que desencadeiem sentimentos de sofrimentos, angústias e outros que o(a) levaram ao afastamento precoce do trabalho. Caso preferir, poderá solicitar que a pesquisa seja interrompida e retomá-la em outro momento.

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são; explicitar as condições do exercício do trabalho docente nas escolas estaduais do Município de Colombo; verificar as consequências da violência estrutural no adoecimento dos/as professores/as deste município; ainda verificar a compreensão do/a participante sobre esta violência e suas consequências no desgaste ocupacional e consequente aposentadoria precoce. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) Os pesquisadores Professor Adão Aparecido Xavier e a Professora Dra. Araci Asinelli-Luz da Universidade Federal do Paraná, responsáveis por este estudo poderão ser contatados – Adão A. Xavier no Colégio Estadual Helena Kolody, localizado na Rua Maria Isabel Tosin, nº181, bairro: Jardim Monza, Município de Colombo, às segundas-feiras, no período das 14:40 às 17:30; telefones: (41) 35626919; 36634645 (comercial); 99923246; 84296532; e-mail adaoxavier@ig.com.br. Professora Dra Araci Asinelli-Luz: poderá ser contactada pelo telefone: (41)33605149, e-mail: araciasinelli@hotmail.com, e no Setor de Educação da UFPR, sito à Rua General Carneiro, nº 460, 1º e/ou 5º andar, às quartas-feiras, no horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que o/a Senhor/a possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (Dra Araci Asinelli-Luz, orientadora). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**. Caso opte por gravar a entrevista, a sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo o Senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro.

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável _____ Orientador _____ Orientando _____
--

- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se o Sr(a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Colombo, ... de de 2015.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Adão Aparecido Xavier

Orientadora: Professora Dra Araci Asinelli-Luz

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE A

A primeira participante a colaborar com essa pesquisa é uma professora que atuou há vinte e sete anos no magistério e se afastou sem ter alcançado o nível mais elevado no plano de carreira como teria o direito caso não fosse necessária a aposentadoria considerada, por conseguinte precoce. Após ler na página da APP o convite para participar dessa pesquisa, a professora escreveu por e-mail para o pesquisador informando sobre o interesse em participar da pesquisa. Em seguida, foi agendado dia e horário para encontrar-se com o pesquisador. A professora o recebeu em sua própria residência.

Depois de ter feito a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e recebido todas as informações pertinentes às questões presentes no questionário previamente elaborado como um dos instrumentos de coleta de dados, procedeu-se ao início da pesquisa.

A primeira professora participante é formada em Filosofia, com licenciatura em história pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – PR). Ministrou aulas na rede pública e privada de ensino. Houve períodos em que chegou a ter cinquenta e oito aulas semanais. A primeira pergunta solicitava da professora para que propusesse um codinome devido às questões de ética na pesquisa, visando ao anonimato do participante. Optou por não escolher um codinome específico. Atribuiu-se então o título de Participante A. Esta e demais questões foram respondidas como seguem.

1 - Quais disciplinas foram ministradas ao longo de sua carreira?

História (disciplina de concurso), Filosofia, Sociologia, Inglês, Geografia, Ciências, Estudos Sociais e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Trabalhava até em quatro escolas ao mesmo tempo, dando até 58 aulas semanais.

2 - No início de sua profissão docente, como eram as condições de trabalho?

No quesito falta de recursos tecnológicos e afins, sempre houve precariedade, na interação professor/aluno, havia mais respeito pela maioria dos discentes. O envolvimento pedagógico no trabalho do professor, por parte de pedagogos (na época, supervisores) deixava a desejar.

Em todas as escolas as condições de trabalho eram muito ruins, com poucos recursos (retroprojektor, vídeo cassete...), além de serem poucos, às vezes não funcionavam, ou outro professor já estava usando. Era uma disputa e às vezes professores levavam de casa vídeo cassete, rádio, alugava filmes, o que até eu fazia muitas vezes. Às vezes faltava o único meio de passar o conteúdo para os alunos, que era o giz e sei que até hoje isto ainda acontece.

Aconteceram também discriminações entre os pares, pois os professores novos ficavam com os piores horários de aula, eram excluídos de tudo e nem era oferecido um lanche, café. (Lacerda)

3 - Como ocorria a (relação professor (a) - aluno (a))?

Havia um tratamento mais respeitoso por parte dos alunos, e também um interesse pelos conteúdos, o que estimulava o professor. Meu relacionamento com os alunos era muito bom, nunca mandava alunos para fora de sala. Minha preferência eram alunos adolescentes e mantinha sempre uma relação amistosa. Gostava muito do que fazia por isso alunos que eram indisciplinados não me incomodavam tanto, pois conseguia lidar melhor com as situações de conflito.

4 - Como ocorria a relação com a equipe pedagógica?

No início da minha carreira não havia equipe pedagógica como existe hoje; o que existiam eram os "supervisores", professores que coordenavam o trabalho pedagógico da escola e desenvolviam a função do pedagogo. Infelizmente, foram raras as vezes em que o "pedagógico" foi efetivamente trabalhado. O supervisor era alguém muito preocupado com a disciplina dos alunos e o preenchimento correto dos registros de classe e pouco orientava os professores no desenvolvimento do trabalho e na mediação de conflitos. Estes professores "supervisores" eram normalmente os/as "amigos" do "rei", ou seja, aqueles que mais comungavam das ideias do/a diretor/a e funcionavam muitas vezes como fiscais e cabos eleitorais do/a

diretor/a e por vezes agiam como carrascos contra aqueles/as que não acatavam tudo que era imposto pela direção.

5 - Como ocorria a relação com a equipe diretiva?

Trabalhei em diversos colégios públicos e não havia um padrão de comportamento. Algumas equipes "policiavam" os professores, outras eram mais acessíveis e demonstravam um comprometimento maior com o aspecto pedagógico da escola. Alguns diretores me causavam receio, com pressões e constrangimento, pois já fui obrigada a fazer campanha política para diretor dentro da escola, pedindo votos para cargo político parlamentar. Questionava tais atitudes e tinha muita dificuldade de obedecê-las, mas como precisava do emprego para sobreviver acaba fazendo o que tinha que ser feito contra a vontade e isto me causava muito sofrimento, pois eu tinha a clareza de era errado.

Em alguns momentos quem estava na direção e concorria a algum cargo político, como parte da equipe era "obrigada" a fazer a campanha, oferecendo brindes que a própria FUNDEPAR enviava para os/as alunos/as, dizendo que era presente do/a candidato/a em troca do voto. Sentia muita vergonha de fazer isto, mas existiam os "espiões" em cada sala que contava tudo para os diretores e até me sentia obrigada a dizer que meu voto era secreto nas eleições para diretor. Como me sentia pressionada para fazer campanha em sala de aula para um diretor opressor, acabava usando o subterfúgio de linguagem: "meu voto é secreto", mas acabava sendo questionada pelo mesmo depois e isto era bem constrangedor.

No último período da minha atuação no colégio foi ainda mais sofrida a minha relação profissional com o diretor geral, pois antes eu era mais jovem e, mesmo tendo que fazer "campanha ilegal" dentro da escola eu suportava, sabendo que era errado e não tendo forças para dizer não, eu persistia e não pensava em desistir. Mas com o último diretor não sentia nem vontade de entrar mais na escola, com uma mistura de medo e pavor, de encontrá-lo e ser censurada, exposta ou ameaçada.

6 - Como era o seu contrato de trabalho?

De 1986 a 1991, CLT, fui nomeada, após ser aprovada no meu primeiro

concurso e fui efetivada em 1992. Era um contrato bem precário no início, que era chamado de "remendão", pejorativamente, pois éramos obrigados a pegar qualquer matéria que sobrasse na distribuição de aulas. Passava, por vezes, numa fila um dia todo para "pegar" apenas quatro aulas. Existia um teste seletivo ainda por cima para poder pegar aula e ainda poderia perder as aulas para um professor Padrão que chegasse à escola.

7 - Após o ingresso na carreira efetiva do magistério, quais alterações foram verificadas em suas condições de trabalho?

O professor "Padrão" detinha certo *status* e era mais ouvido na escola. Assim me sentia mais respeitada enquanto profissional. De início, quando assumia o padrão, sendo estatutária, o salário diminuía, mas tinha vantagem da segurança e certos privilégios. Em relação às condições de trabalho continuava a mesma coisa, sem muitas condições materiais para fazer um trabalho diferente. Um dado que foi muito significativo era poder escolher aulas e atuar em uma só escola, se fosse o meu desejo.

8 - Que recursos eram disponíveis para professores e alunos (as)?

Recursos materiais: além dos "indispensáveis" quadros de giz, havia aparelho de videocassete, TV, rádio, retroprojeto, projetor de slides, mapas, livros didáticos e outros.

9 - Já exerceu outro cargo na escola?

Fui secretária da escola por cinco anos e coordenadora do então, 2º grau, por dois anos. Enquanto secretária também lecionava à noite.

10 - Quais eram as condições de trabalho nos primeiros anos de exercício da profissão docente e quais repercussões essas condições poderiam ter na saúde do profissional da educação?

As condições estruturais das escolas onde trabalhei eram sempre muito ruins, com muitos alunos/as por sala, com vidros quebrados, mal iluminadas e com falta de tudo para fazer um bom trabalho. Trabalhei vinte e um anos numa escola com três pavimentos e desenvolvi um desgaste no joelho e hoje ando com muita dificuldade e sinto muitas dores. Apesar de saber que na Constituição de 1988 prevê que as

escolas devem ter garantido o acesso para deficientes, isto não aconteceu na prática, pois já tive alunos cadeirantes e para chegar até algum espaço no nível superior eram obrigados a passar pelo constrangimento de serem carregados por colegas.

Também não existia a Hora Atividade e acabava me sobrecarregando bastante, inclusive nos finais de semana, pois levava muito trabalho para casa.

Verdade que enfrentávamos dificuldades de toda ordem: falta de um direcionamento/acompanhamento pedagógico, indisciplina, recursos precários ou indisponíveis, mas, o vigor, o entusiasmo da juventude compensava e minimizava os problemas.

11- Quais avanços no campo educacional podem ser percebidos nos últimos anos?

Posso dizer que a inclusão do/a pedagogo/a em cada escola foi um avanço, mas ainda está aquém do que deveria ser, pois quase nunca podem desenvolver o real trabalho que deveria ser o de apoio pedagógico ao aluno/a e o efetivo auxílio ao professor/a no processo de ensino aprendizagem.

Mais cursos de formação para professores e funcionários, tais como PDE, PROFUNCIONÁRIO, embora ainda seja uma oferta bem inferior à demanda, especialmente no caso do PDE, cujo número de vagas não atende ao número de docentes em possibilidade de ascensão na carreira. Grupos de estudos aos sábados, cursos na modalidade *on-line*, como formação continuada.

Livro didático para alunos/as também do Ensino Médio. Recursos midiáticos (Laboratório de Informática, TVs-Pendrive em salas, entre outros), esses recursos são bons e ajudam bastantes na incrementação das aulas, tornando-as mais atrativas, gerando menos desgaste nos/as professores/as. Porém, cabe ressaltar que não funcionam por muito tempo, devido ao uso constante. Logo após vencer a garantia, ficam obsoletos. As escolas quase nunca recebem recursos suficientes para a manutenção desses equipamentos. Em certos casos os objetos já chegam defasados, em descompasso com os avanços vivenciados pelos alunos na sociedade. Como exemplo recebi um *tablet*, que nunca consegui usar direito e tão logo aposentei tive que devolver o que já sabia que deveria fazer, mas fui intimada de forma grosseira para fazê-lo.

Considero também um avanço as equipes multidisciplinares mais atuantes

(nos colégios em que existem). As mesmas são importantes para tratar da questão das diversidades na escola e a repercussão social, pois percebo que existem muitos conflitos gerados pela falta de compreensão e conhecimento sobre o assunto.

Destaco também a implementação da Hora Atividade, do PSPN e o PCCV que refletiu numa melhora na educação, pois para avançar na carreira é necessário fazer duzentas horas de curso a cada dois anos.

12 - Quais fatores contribuíram para o seu processo de aposentadoria?

Penso que foram as condições para exercer o trabalho, desde o início, pois mesmo gostando muito da profissão, vivia sobrecarregada e cansada. Situações de desrespeito por parte de diretores, colegas que sugeriam, dizendo: "você que é esperta", insinuando que era pura invenção minha o adoecimento, só por que não queria mais dar aula e ficar numa boa. Queria ser readaptada e trabalhar em outra função, desenvolvendo projetos interdisciplinares, auxiliando os/as demais colegas. Inclusive foi orientação de uma profissional de saúde psiquiátrica que também me sugeriu. Assim eu me via desrespeitada, assediada moralmente por colegas, pedagogas e principalmente direção, agravando ainda mais minha situação. Não queria deixar a escola, nem a profissão!

Também me sentia frustrada pela falta de interesse e indisciplina de parte dos alunos nos últimos anos de atuação. O mesmo ocorria na relação com a direção e equipe pedagógica que não ofereciam suporte e nem apoio aos projetos que desejava implementar (no meu caso, o projeto desenvolvido no PDE).

Vem o cansaço e a sensação de impotência. Não se percebe resultados efetivos de seu trabalho.

13 - Dentre os fatores mencionados, quais considera de maior relevância para que a aposentadoria se efetivasse?

As efetivas condições para realizar bem o meu trabalho, falta de apoio e estrutura por parte do Estado. A violência do desrespeito sofrida principalmente nos últimos anos de exercício profissional. Quando me encontrava doente emocionalmente, a cada licença que pegava, ao apresentar-me na escola sofria horrores, com olhares desconfiados e falas maldosas de colegas, pedagogas e direção. Recebia ameaças do diretor que sempre me expunha perante os/as colegas e alunos, dizendo que ia mandar minhas faltas e me colocar à disposição da SEED,

durante o período em que fui afastada por força de uma liminar que obtive através de um advogado particular. Ressalto que fui obrigada a contratar advogado particular, devido ao tratamento desumano e desrespeitoso de alguns profissionais do DIMS, que me tratavam com desconfiança sobre meu adoecimento, dando a entender que era apenas "corpo mole" para não dar aula. Chegaram ao ponto de telefonar para minha médica psiquiatra para confirmar a respeito do meu diagnóstico e se realmente estava doente. Mandaram carta para o DETRAN, solicitando a suspensão da minha carteira de habilitação. A cada dois anos tenho que apresentar um laudo médico para a renovação.

14 - Há inúmeras manifestações de violências que ocorrem dentro e fora da escola cotidianamente. Quais considera mais relevantes e impactantes no ambiente educativo?

A violência estrutural é uma das piores e acaba favorecendo todas as outras, tais como: contra alunos/as vítimas de abusos por parte dos pais ou responsáveis, envolvimento com drogas (uso ou tráfico), preconceitos de gênero, cor, classe social e *bullying*. Destaco também o assédio moral entre professores e direção autoritária contra professores/as e demais profissionais da educação. Cheguei a certo ponto que não conseguia entrar na escola, pois chegava a ter incontinência fecal e até carregava jornais no banco do carro, sentada sobre os mesmos prevendo o pior..., tive náuseas, sudorese, palpitações em sala de aula.

15 - Quais violências afetaram diretamente sua relação profissional com a educação?

As violências provocadas por condições físicas, emocionais e psicológicas desgastantes no trabalho, o envolvimento interpessoal direto e intenso, gerado principalmente pelas formas de assédio moral já citadas antes. Tensão emocional e estresses crônicos foram surgindo nos últimos anos de exercício, refletindo-se em atitudes negativas, como ausências no trabalho repetidas vezes, agressividade em salas com alunos e colegas, isolamento, mau-humor sem motivos aparentes, irritação constante, dificuldades de manter a concentração, lapsos de memória, muita ansiedade, transtorno de pânico, depressão, pessimismo constante e baixa autoestima.

16 – O (a) senhor (a) gostaria de estar ainda na escola trabalhando?

Gostaria muito. Mesmo não sendo em sala de aula poderia desenvolver outras funções pedagógicas, tais como projetos interdisciplinares, inventários de acervos de bibliotecas em muitas escolas, facilitando o trabalho de demais colegas. Poderia trabalhar elaborando recursos pedagógicos alternativos (palavras cruzadas, caça ao tesouro, textos complementares, etc.)

17- Sua aposentadoria precoce trouxe prejuízos? Quais?

Com toda certeza trouxe. Emocional, pois carrego o peso semântico da palavra "inválida" para o trabalho, o que me impede de ter registro em carteira em outra função, pois devido ao salário que recebo atualmente, encontro-me endividada, com menor poder aquisitivo, por isso já tenho procurado outra atividade para complementar a renda e não posso. Perdi, em relação ao meu salário último da ativa, em torno de dois mil reais, quase 20% dos meus rendimentos. As consequências são inúmeras, dentre elas estou sendo obrigada a vender o meu imóvel e voltar a pagar aluguel, pois não estou conseguindo pagar mais as prestações. Estou pagando mais de um empréstimo e fui obrigada a vender objetos de casa, tais como televisão, *smarthphone*, entre outros objetos para pagar dívidas. Meu padrão de vida caiu visivelmente.

Ainda poderia avançar financeiramente até a última classe do Nível III da carreira, em apenas mais dois anos de trabalho, o que representaria um ganho de mais uns três mil reais até o final, aposentando-me por tempo de serviço. Agora eu pergunto àquele profissional do DMIS e àquele professor que achavam que era "corpo mole" para não trabalhar se faria tudo isto e sofreria o que estou sofrendo se realmente não estivesse doente?

18 - Quais ações políticas poderiam ter sido implementadas para prevenir danos à sua saúde?

O SAS deveria dispor de profissionais (psiquiatras, psicólogos) que o reabilitassem e prevenissem esses tipos de doenças (Síndrome de *Burn-out* e depressão grave no meu caso). Diminuir alunos por turma, ter mais hora atividade e diminuir a carga horária de trabalho; mais condições materiais para trabalhar e mais

formação continuada que atenda as reais necessidades dos professores.

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE B

O segundo participante a colaborar com essa pesquisa é um professor que atuou há vinte e cinco anos no magistério e se afastou também sem ter alcançado o nível mais elevado no plano de carreira como teria o direito caso não fosse necessária a aposentadoria considerada precoce. Após ler na página da APP o convite para participar dessa pesquisa, o professor entrou em contato por telefone com o pesquisador informando sobre o interesse em participar. Em seguida, foi agendado dia e horário para encontrar-se com o pesquisador. O professor o recebeu em sua própria residência.

Depois de ter feito a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e recebido todas as informações pertinentes às questões presentes no questionário previamente elaborado como um dos instrumentos de coleta de dados procedeu-se ao início da pesquisa.

O segundo professor participante, coincidentemente, também é formado em Filosofia, com licenciatura em história pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – PR). Ministrou aulas na rede pública e privada de ensino. Também houve períodos em que chegou a ter até sessenta e cinco aulas semanais. A primeira pergunta solicitava do professor para que propusesse um codinome devido às questões de ética na pesquisa, visando ao anonimato do participante. Optou por não escolher um codinome específico. Atribuiu-se então o título de Participante B.

Estas e demais questões foram respondidas como seguem.

1 - Quais disciplinas foram ministradas ao longo de sua carreira?

História (disciplina de concurso), Filosofia, Sociologia, Geografia, Ética. OSPB; Ciências, Matemática, Português, Artes. Trabalhava até em quatro escolas ao mesmo tempo, dando até 65 aulas semanais.

2 - No início de sua profissão docente, como eram as condições de trabalho?

Era razoável, mas sempre houve precariedade, pois além do giz e quadro não tinha mais recurso algum. As provas eram “rodadas” no mimeógrafo á álcool e era

interessante ver alunos levando as folhas até o nariz para cheirar o álcool que, às vezes, ainda estava evaporando.

3 - Como ocorria a (relação professor (a) - aluno (a))?

Na interação professor/aluno, havia mais respeito pela maioria dos alunos. Existia um tratamento melhor por parte dos alunos, e até mais interesse pelos estudos e pela disciplina. Isso me deixava mais realizado e com mais vontade de trabalhar. Existiam poucas exceções de indisciplinados, mas como as normas eram mais rígidas eram logo “eliminados”.

4 - Como ocorria a relação com a equipe pedagógica?

Não existia equipe pedagógica igual agora, não fazia parte de nenhum dos colégios onde atuei naquela época. O que havia eram os “supervisores”, que eram professores escolhidos pela direção para ajudar na disciplina do colégio e botar ordem. O trabalho deles não era igual ao que deve ser feito pela equipe pedagógica hoje, pois a formação de cada era diferente e o critério de escolha não seguia uma norma, era da vontade de cada direção a escolha.

5 - Como ocorria a relação com a equipe diretiva?

Tinha boa relação com a direção desde o início, pois sabia obedecer bem às ordens, principalmente da classificação para pegar aula e o meu lugar na escola. Sempre me encaixava como dava e era preciso, não reclamando muito, pois tinha que sobreviver.

6 - Como era o seu contrato de trabalho?

O primeiro contrato foi pela CLT e era bem precário no início. A gente era obrigado a pegar qualquer matéria que sobrasse na distribuição de aulas. Ficava todo início de ano, numa fila um dia todo para conseguir algumas poucas aulas, de qualquer matéria que sobrasse dos professores “padrões”. Não tinha muitos direitos, nem vale transporte existia e nem hora atividade, por isso levava muito trabalho para casa, andando de ônibus, com horários difíceis e muito demorados. Por exemplo, saía de um colégio 12:20 h no Cabral para iniciar às 13 h em outro em Colombo, onde chegava 12:55 h, 5 minutos para almoço e organizar o material e iniciar a aula, às vezes só engolia alguma coisa e o pior é que nem tinha lanche

direito nas escolas, o que tinha era uma bolachinha, uma laranja. Café não tinha, acabava fazendo vaquinha para tudo.

7 - Após o ingresso na carreira efetiva do magistério, quais alterações foram verificadas em suas condições de trabalho?

Após passar no concurso melhorou minha vida, pois podia pegar aula em uma escola só e mais aulas extraordinárias. O salário até diminuiu no início, pois como CLT ganhava mais, mas não tinha segurança igual ao professor “Padrão”, com estabilidade e certeza de ter as aulas todo começo de ano, podendo fazer planejamentos mais tranquilos para uma vida melhor. Sendo professor “Padrão” vi que era mais respeitado dentro da escola, fora dela e era mais ouvido. Sentia mais respeitado em meus direitos profissionais. Sentia mais satisfeito. Sentia que tinha até mais autoridade. Mas as condições de trabalho, em relação às condições materiais para a gente trabalhar não mudaram muito não, continuaram as mesmas. Mudou para o professor, mas o que tinha para os alunos continua sendo o mesmo.

8 - Que recursos eram disponíveis para professores e alunos (as)?

Não havia recursos materiais nenhum, além do quadro de giz, existia laboratório, mas vivia fechado sem materiais. Livro didático só tinha um pouco para os alunos do Ensino Fundamental, alguns mapas e nada mais. As provas eram rodadas no mimeógrafo à álcool.

9 - Já exerceu outro cargo na escola?

Já sim. Fui coordenador pedagógico e diretor.

10 - Quais eram as condições de trabalho nos primeiros anos de exercício da profissão docente e quais repercussões essas condições poderiam ter na saúde do profissional da educação?

Era 100% das aulas sem hora/atividade e as condições de vida obrigavam a trabalhar uma carga horária de pelo menos (60) sessenta horas semanais; sendo 40h no Estado e pelo menos 20h em Escolas particulares, com trinta livros de chamadas, provas e trabalhos para corrigir entre um turno e outro e também nos finais de semana. A falta da Hora Atividade acabava me sobrecarregando bastante, como disse, inclusive nos finais de semana, pois levava muito trabalho

para casa. Mesmo quando tinha filhas pequenas, deixava de ficar brincando com elas para trabalhar, perdendo até feriados. As dificuldades eram muitas: a falta de apoio pedagógico, indisciplina, recursos precários ou indisponíveis para fazermos um trabalho melhor. O curioso que, mesmo com todas as dificuldades, eu gostava muito do que fazia e me dedicava muito.

11 - Quais avanços no campo educacional podem ser percebidos nos últimos anos?

O direito do Professor fazer uma especialização, um mestrado e ser valorizado pelo mesmo. Hoje tem mais material didático, tecnológico, como a internet, por exemplo. Mais recursos de forma geral. Ainda destaco: a Hora Atividade; a Lei do Piso Salarial; a questão da formação. Também a implementação da equipe pedagógica foi bem importante para melhorar um pouco a educação nos últimos anos. O livro didático para o Ensino Médio agora facilita um pouco mais o nosso trabalho, pois antes nós professores de História não tínhamos material para trabalhar com os alunos do Ensino Médio e chegamos até a produzir uma apostila coletiva, em reunião com alguns professores de algumas escolas. O PDE e outros cursos de formação para professores e funcionários, mesmo sendo ainda pouco já significou uma boa mudança.

12 - Quais fatores contribuíram para o seu processo de aposentadoria?

Posso dizer que foram as dificuldades para trabalhar, a falta de condições de trabalho, desde o início da carreira que contribuíram aos poucos para o meu adoecimento. “Tinha sala de aula que não tinha nem lâmpada e era preciso trocar os alunos de sala e até retirar escola lâmpadas de uma sala e levar para outra. Era uma escuridão que assustava, dentro e fora da escola à noite, por isso pessoas pichavam tudo, onde era mais escuro e ninguém via. Além disso contribuiu também o desrespeito de colegas, de alunos, de pais. Por último, após ter várias consultas e licenças, chegando a passar mal em sala de aula e na escola, foi diagnosticado minha doença como epilepsia emocional. Um fato que marcou muito foi ver um pai massacrar o filho em minha frente quando fui diretor. Também, somado a este fato e a falta de condições de trabalho, os conflitos, a grande violência na escola, no lugar onde fica a escola, foi aumentando o meu estresse, o

cansaço, as preocupações, que fui ficando sem vontade de ser trabalhar como professor e ter que me aposentar antes do tempo devido.

13 - Dentre os fatores mencionados, quais considera de maior relevância para que a aposentadoria se efetivasse?

Ainda estou tentando entender, mas foi o meu adoecimento com epilepsia emocional, resultado de muito sofrimento e desrespeito em relação ao nosso trabalho de professor.

14 - Há inúmeras manifestações de violências que ocorrem dentro e fora da escola cotidianamente. Quais considera mais relevantes e impactantes no ambiente educativo?

A violência da falta de condições de trabalho, o desrespeito; o descaso do próprio governo, a falta de materiais básicos para a gente trabalhar; a falta de apoio de uma equipe multiprofissional trabalhando dentro e fora da escola. Considero que essa precariedade é uma grande violência e acaba dando origem a outras formas de violências na vida do professor e até dos alunos.

15 - Quais violências afetaram diretamente sua relação profissional com a educação?

O desrespeito de quem está no governo em relação ao professor e seu trabalho, a falta de uma real valorização. Agressões verbais e até físicas. O assédio moral até entre colegas de trabalho e dos governos, com imposições de normas arbitrárias para serem cumpridas, isto eu senti sempre e mais quando era diretor. E também o descaso refletido no investimento sempre inferior ao que a escola deveria ter, ficando sempre com uma estrutura em descompasso com o desenvolvimento tecnológico do mundo atual.

16 – O (a) senhor (a) gostaria de estar ainda na escola trabalhando?

Não. Desencantei-me com a profissão e acabei desistindo de trabalhar como professor. Eu até tinha sonhos: como sou bem religioso, até desejava ser velado na escola, após minha morte. Ao iniciar fiz muitos planos para um período muito maior de trabalho. Apesar de ainda ter muita disposição e energia, não consigo mais usá-

la para atuar na escola. Desisti mesmo de ser professor. Trabalhei o suficiente pelo que recebo, mas deveria ter sido mais valorizado.

17 - Sua aposentadoria precoce trouxe prejuízos? Quais?

Sim, não atingi o nível máximo por estar afastado da sala de aula por doença. Com certeza trouxe bastante prejuízo em minha vida, pois eu tinha até o sonho de fazer um mestrado. Quando queria e estava no nível que possibilita ao professor ir para o PDE, não pude, pois estava em licença saúde e isto me aflige e chateia, pois vejo que todos os meus amigos foram para o PDE e hoje já subiram para o último nível da carreira, que é o nível III e ganham melhor que eu. Tiveram mais chances de obter formação continuada. Na época até pedi para retornar da licença médica para a escola e poder ir para o PDE e foi negado. O prejuízo é tanto psicológico como financeiro, pois hoje eu poderia estar ganhando uns dois mil a mais e aposentaria com este salário um pouco melhor, desta forma este valor a menos é prejuízo para toda minha vida.

18 - Quais ações políticas poderiam ter sido implementadas para prevenir danos à sua saúde?

Melhor qualidade no trabalho, com escolas com estrutura melhor, oferecendo materiais tecnológicos e pedagógicos para professor e alunos. Deveria ter mais incentivo para os professores estudarem. Também seria importante ter mais formação específica para ajudar o professor a enfrentar e resolver melhor os conflitos que acabam nos estressando e adoecendo, parte por que não aprendemos a lidar de forma mais eficiente e desgastante com os mesmos. O professor ficaria menos doente também se desde o início tivesse uma carga horária de trabalho menor e mais hora atividade. Deveria ter um salário melhor, pois assim poderia trabalhar menos, pois no início da carreira cheguei a pegar sessenta e cinco aulas, dando aula até no sábado, sendo 25 horas no particular e 40 no Estado e tudo sem nenhuma hora atividade. Outra coisa que deveria ser feito para adoecer menos o professor seria diminuir o número de alunos por turma. Também deveria ter atendimento médico para os professores, melhor e mais humano, com psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos, entre outros.

APÊNDICE E**Parecer do Comitê de Ética****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Violência estrutural no trabalho docente

Pesquisador: ADÃO APARECIDO
XAVIER

Área Temática: Educação

Versão: 2

CAAE: 45066815.0.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE: Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.105.044

Data da Relatoria: 10/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado profissional do discente Adão Aparecido Xavier, sob orientação da professora Dra. Araci Asinelli-Luz. O pesquisador resume o trabalho da seguinte forma: "A afirmação de que a infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais na obtenção de melhores resultados na qualidade da educação é antiga e continua sempre em debate. Dentre eles, a violência estrutural pode ocasionar o desenvolvimento de certas patologias que resultem no precoce abandono da profissão, readaptação, e/ou aposentadoria motivada por problemas de saúde, sem que o/a profissional tenha conquistado todos os avanços no plano de carreira previstos para o Quadro Próprio do Magistério/QPM, no estado do Paraná. Como metodologia, pretende-se realizar uma pesquisa de campo, exploratória, explicativa a partir de dois casos de aposentadoria precoce por adoecimento, na qual os participantes responderão a uma entrevista contendo perguntas abertas e fechadas [...]. Com os resultados obtidos, propor-se-á reflexões para o campo educacional, bem como a proposição de políticas públicas preventivas ao adoecimento e melhorias nas condições estruturais do trabalho docente, na perspectiva de redução de danos à saúde do/a profissional da educação em decorrência da violência estrutural."

Continuação do Parecer: 1.105.044

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador, "o objetivo da pesquisa é verificar as condições de exercício do trabalho docente nas escolas estaduais do município de Colombo e a influência no adoecimento profissional e suas consequências, inclusive a aposentadoria precoce. Propor reflexões que possam contribuir para a redução de danos e a propositura de políticas públicas para o campo educacional"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador faz uma avaliação adequada dos riscos e benefícios, descrevendo-os da seguinte forma: "O risco de danos para os participantes é mínimo, sendo previsível a possibilidade de causar certo mal-estar ao rememorarem certos sofrimentos decorrentes de situações vivenciadas no exercício da profissão. Nesse caso, sendo necessário, a entrevista poderá ser interrompida num determinado momento até que o/a participante esteja bem e mais à vontade para continuar, caso o deseje. Os participantes da pesquisa, de imediato, podem não sentir benefícios, mas poderão sentir um certo alívio e valorizados, pois suas histórias poderão ajudar na melhoria das condições de trabalho. Os benefícios para a categoria de docentes serão significativos na medida em que conhecendo "o estudo de caso" de dois docentes aposentados precocemente das funções laborais, estimulará um aprofundamento ainda maior sobre as condições de trabalho, formas possíveis de prevenção e estratégias de reivindicações de mais direitos que garantam condições dignas de trabalho, com menos violência estrutural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores irão publicar um convite para a pesquisa no site da APP-SINDICATO. Este convite será destinado a professores aposentados precocemente em decorrência de doenças ocupacionais. Os/as interessados/as, por sua vez, deverão enviar um e-mail para o pesquisador ou contatá-lo via telefone declarando seu interesse em participar da pesquisa. Esses participantes posteriormente serão contatados por e-mail e ou telefone, para agendarem dia e horário no qual serão esclarecidos os objetivos da pesquisa e demais elementos dela decorrentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Continuação do Parecer: 1.105.044

Todos os termos foram apresentados e o termo de consentimento livre e esclarecido está de acordo com as normas vigentes.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma

Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 12 de junho de 2015

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT

(Coordenador)